

MOTIVATIONAL DYNAMICS: AN ANALYSIS OF THE MODIFICATIONS MADE TO VIAU'S MODEL OVER TIME

La dynamique motivationnelle: analyse des modifications subséquentes du modèle de Viau

La dinámica motivacional: análisis de las modificaciones subsecuentes del modelo de Viau

A dinâmica motivacional: análise das modificações subseqüentes do modelo de Viau

Émilie Tremblay-Wragg¹

Université du Québec à Montréal

Candidate au doctorat en éducation, chargée de cours à l'UQAM et cofondatrice des retraites de rédaction
Thèsez-vous ? Émilie Tremblay-Wragg s'intéresse à la pédagogie universitaire, les stratégies pédagogiques diversifiées, la motivation à apprendre et la formation des enseignants.

Louise Ménard²

Université du Québec à Montréal

Professeure en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'UQAM. Ses nombreuses recherches subventionnées ont porté sur les facteurs influençant la réussite et la persévérance scolaire au postsecondaire.

Carole Raby³

Université du Québec à Montréal

Professeure au Département de didactique de l'UQAM et chercheuse régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Carole Raby s'intéresse au développement professionnel des enseignants grâce aux communautés d'apprentissage.

Abstract

This paper begins by providing an overview of the notion of motivation from a socio-cognitivist perspective by briefly presenting the various models developed successively by Bandura (1986), Pintrich and Schrauben (1992), and Eccles and Wigfield (2002). It then examines the modifications made over time to the model of motivational dynamics, which was devised by Rolland Viau between 1994 and 2014. This model is widely used in the French-speaking education community. However, an analysis of the terms and the links between terms appearing in Viau's model reveals that a number of changes were made to this model over the years. This situation is illustrated by means of an evolutionary scheme depicting these improvements over time. The paper also attempts to make links between the various changes made to the model and the evolution in ways of thinking in the field of education. In conclusion, this article suggests avenues for reflection that can guide future research projects and promote the utilization of Viau's model for research purposes.

Keywords: Motivational dynamics; motivation model; motivation for learning; Viau

Résumé

Cet article fournit d'abord un aperçu de la motivation dans une perspective sociocognitive, en présentant brièvement les modèles de Bandura (1986), de Pintrich & Schrauben (1992) ainsi que d'Eccles & Wigfield (2002). Il s'attarde ensuite plus spécifiquement à l'analyse des modifications subséquentes du modèle de la dynamique motivationnelle proposé par Rolland Viau entre 1994 et 2014. Ce modèle est largement utilisé dans le milieu

¹ tremblay-wragg.emilie@uqam.ca

² Menard.louise@uqam.ca

³ raby.carole@uqam.ca

francophone. Or, une analyse des termes utilisés et des relations qu'entretiennent ses termes entre eux a permis de constater que plusieurs modifications ont été apportées au modèle au fil des ans. Un schéma évolutif des modifications du modèle dans le temps permet de l'illustrer. Enfin, l'article tente d'établir des liens entre les modifications apportées au modèle et l'évolution des courants de pensée en éducation. Pour terminer, cet article propose des pistes de réflexion pouvant orienter les recherches futures et l'utilisation du modèle de Viau à des fins de recherche.

Mots-clés: dynamique motivationnelle; modèle de motivation; motivation à apprendre; modèle de Viau.

Resumen

Este artículo proporciona una idea general de la motivación en una perspectiva socio cognitiva presentando brevemente los modelos de Bandura (1986), de Pintrich & Schrauben (1992) así como de Eccles & Wigfield (2002). Luego se concentra más específicamente sobre el análisis de las modificaciones subsecuentes del modelo de la dinámica motivacional propuesta por Rolland Viau entre 1994 y 2014. Este modelo es ampliamente utilizado en el ámbito francófono. Ahora bien, un análisis de los términos utilizados y de las relaciones que mantienen estos términos entre sí ha revelado que varios cambios fueron aportados a lo largo de los años. Un esquema evolutivo de las modificaciones del modelo en el tiempo permite ilustrarlo. En fin, el artículo intenta establecer los vínculos entre los cambios introducidos al modelo y la evolución de las corrientes de pensamiento en educación. Para concluir, este artículo propone pistas de reflexión para orientar las futuras investigaciones y la utilización del modelo de Viau con fines de investigación.

Palabras clave: dinámica motivacional; modelo de motivación; motivación para aprender; modelo de Viau.

Resumo

Esse artigo apresenta, em primeiro lugar, um panorama da motivação numa perspectiva sócio-cognitiva expondo rapidamente os modelos de Bandura (1986), de Pintrich e Schrauben (1992) assim como de Eccles e Wigfield (2002). Em seguida, trata mais especificamente da análise das modificações subsecuentes do modelo da dinâmica motivacional proposto por Rolland Viau entre 1994 e 2014. Esse modelo é amplamente utilizado no meio educativo francófono. Entretanto, uma análise dos termos utilizados e das relações que esses termos mantêm entre si permitiu constatar que várias modificações foram feitas ao modelo ao longo dos anos. Um esquema evolutivo das modificações do modelo no tempo permite ilustrá-lo. Finalmente, o artigo tenta estabelecer vínculos entre as modificações feitas ao modelo e a evolução das correntes de pensamento em educação. Para terminar, esse artigo propõe pistas para reflexão que poderão orientar pesquisas futuras e a utilização do modelo de Viau para fins de pesquisa.

Palavras-chave: dinâmica motivacional; modelo de motivação; motivação para aprender; modelo de Viau.

Introduction⁴

La motivation est un élément clé dans le processus d'enseignement-apprentissage en éducation. Il est reconnu que les didacticiens et les pédagogues prennent en compte les déterminants de la motivation pour offrir les meilleures conditions d'enseignement possible aux apprenants dans le cadre d'une situation pédagogique. À cet égard, plusieurs théories de la motivation ont été élaborées dans le domaine selon différentes perspectives.

Le modèle de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau, professeur émérite québécois, largement utilisé par les chercheurs francophones, s'intéresse au concept de motivation à apprendre chez des apprenants de tous les niveaux d'enseignement. D'autres modèles existent, mais celui-ci retient particulièrement l'attention au Québec et en Europe et il est largement cité dans la littérature francophone. Or, plusieurs changements de termes, de même que des relations entre ses différentes dimensions, ont été apportés par son auteur au fil des

⁴ Cette recherche a reçu l'appui financier de bourses de doctorat du Conseil de Recherche en Sciences Humaines et du Fonds de Recherche du Québec Société et Culture octroyées à la première auteure.

publications. Dans la mesure où ce modèle théorique sert d'assise à de nombreuses recherches dans le domaine de l'éducation, ce texte, qui décrit et se questionne sur les changements apportés au modèle de Viau, constitue un apport à la réflexion sur la motivation. Il pourra permettre, entre autres, aux penseurs et aux chercheurs en éducation de s'interroger et de réfléchir aux termes spécifiques utilisés pour décrire la dynamique motivationnelle.

Ce texte offre d'abord un aperçu de trois principaux modèles théoriques s'inscrivant dans la perspective sociocognitive de la motivation, qui ont servi d'assises aux fondements mêmes du modèle de Viau. Ensuite, les modifications apportées par Viau à son modèle sont décrites et mises en relation avec les fondements en éducation qui sont eux-mêmes en constante mouvance. Le terme modification est utilisé dans cet article dans le sens de changements apportés au modèle au fil des ans. Le Petit Robert de la langue française (2017) définit ainsi le terme modification : « changement apporté à quelque chose. Faire des modifications à un plan, un texte ». Un résumé sous forme de schéma aide à illustrer les différentes modifications du modèle. Enfin, une discussion met en perspective ces modifications avec l'évolution des courants pédagogiques en éducation et propose de nouvelles pistes de recherche.

1. Théories de la motivation

Depuis le milieu du siècle dernier, différents auteurs ont proposé de nouvelles définitions et des modèles théoriques qui définissent et précisent le concept de motivation. Les courants behavioristes ainsi qu'humanistes ont précédé l'approche sociocognitive de la motivation dans laquelle le modèle de Viau s'inscrit. Pour n'en dresser qu'un aperçu, le courant behavioriste conçoit que la fréquence d'apparition d'un comportement souhaité en fonction des événements et des stimuli de

l'environnement est un signe de motivation (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). De leur côté, les penseurs et les chercheurs adhérant au courant humaniste définissent la motivation comme la tendance innée de l'individu à se réaliser et à s'actualiser. Le concept de motivation intrinsèque est très représentatif de cette définition de la motivation, car il met l'accent sur les habiletés et le potentiel de chacun.

Quant au courant sociocognitif de la motivation, Bandura en est le précurseur avec son ouvrage publié en 1986 (*Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*). Il soutient que la motivation est le résultat de la réciprocité entre trois pôles : la personne, l'environnement et le comportement. Les auteurs se situant dans l'approche sociocognitive considèrent que la motivation n'est pas innée et se construit (se fait et se défait) au fil des expériences d'apprentissage et des interactions avec l'environnement. Ils considèrent donc la motivation comme un processus dynamique qui varie selon les disciplines et les tâches. Ces conceptions de la motivation ont influencé plusieurs chercheurs et ont donné lieu à de nombreux modèles théoriques d'inspiration sociocognitive. D'ailleurs, dans le cadre même de la conception sociocognitive de la motivation, les auteurs proposent des lectures différentes du concept à travers le temps tout en conservant les trois pôles établis initialement par Bandura.

1.1 Les modèles qui ont servi d'assises au modèle de Viau

Trois modèles sociocognitifs de la motivation reconnus dans le domaine méritent d'être sommairement expliqués, plus particulièrement parce que Viau s'en est fortement inspiré pour élaborer sa propre théorie. En effet, Viau a choisi d'élaborer son modèle en considérant entre autres certains déterminants définis dans ces modèles, de même que les manifestations de

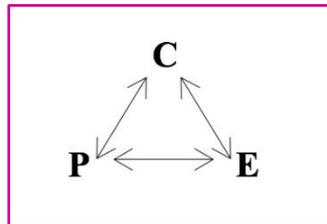
la motivation qui s'y retrouvent. De Bandura, il retient le sentiment d'auto-efficacité ou ce qu'il appelle la perception de la compétence, de Pintrich & Schrauben, il emprunte notamment les dimensions cognitives et d'Eccles & Wigfield la valeur de la tâche et le choix. Un aperçu de ces modèles sera proposé afin de mieux les comprendre. Ensuite, étant donné la nature de l'article, qui se veut une description approfondie des changements

apportés au modèle de Viau, ce dernier modèle est présenté et discuté en profondeur.

1.1.1 Le modèle de Bandura (1986)

Le modèle de Bandura (1986) a posé les jalons des théories sociocognitives contemporaines de la motivation. La relation réciproque entre les facteurs personnels (P), les comportements (C) et l'environnement (E) est à la base même de sa théorie (figure 1).

Figure 1 – Les déterminants de la motivation selon Bandura (1986, p.24, traduction libre). Note : P = personne, C = comportement, E = environnement.



Source: Bandura (1986, p.24).

Ces trois déterminants de la motivation entrent en interaction deux à deux dans le modèle que Bandura (1986) appelle la réciprocity triadique. Premièrement, les perceptions de l'apprenant des événements vécus sur les plans cognitif, affectif et biologique constituent les facteurs internes à la personne (P). Il est question ici du sentiment d'efficacité personnelle, des processus cognitifs, du type d'analyse et des réactions affectives. Quant au pôle lié au comportement (C), il fait référence aux actions et aux comportements de la personne. Enfin, les propriétés et les contraintes de l'environnement social se rapportent au pôle environnemental (E). Les trois pôles sont interdépendants et s'influencent réciproquement. Il est important de spécifier que l'influence réciproque ne veut pas dire que les trois pôles s'influencent simultanément ni avec la même intensité. Bien que chacune des interactions de réciprocity implique une influence bidirectionnelle, les influences mutuelles et leurs effets ne se manifestent pas nécessairement au même moment.

Bandura (1986) soutient que les croyances de l'individu en sa capacité à réaliser une tâche sont des régulateurs des comportements. Dans son ouvrage publié en 1994, Bandura démontre que le sentiment d'efficacité personnelle peut être influencé par plusieurs sources : 1) l'expérience vécue de la personne (les performances antérieures, la réussite ou l'échec antérieur); 2) l'expérience vicariante ou indirecte qui résulte de l'expérience sociale (le modelage, le contact avec une personne vivant un succès en ayant fait des efforts); 3) la persuasion sociale ou verbale (l'avis d'une autre personne, les encouragements) et 4) l'état physiologique et émotionnel perçu par l'apprenant (l'interprétation des signes physiques et émotionnels lors d'une activité). L'apprentissage vicariant, c'est-à-dire l'apprentissage par observation, est très important dans le modèle proposé par Bandura. En effet, l'apprenant observe activement les comportements d'autrui et construit de nouvelles compétences et de nouveaux comportements à partir de son

analyse. Le comportement reproduit va généralement bien au-delà de ceux observés. L'expérience réussie est toutefois la source la plus déterminante dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle. Bref, l'interaction entre la personne, l'environnement et le comportement est la base même du développement de la théorie sociale cognitive qui a mené d'autres auteurs à développer des théories selon cette approche.

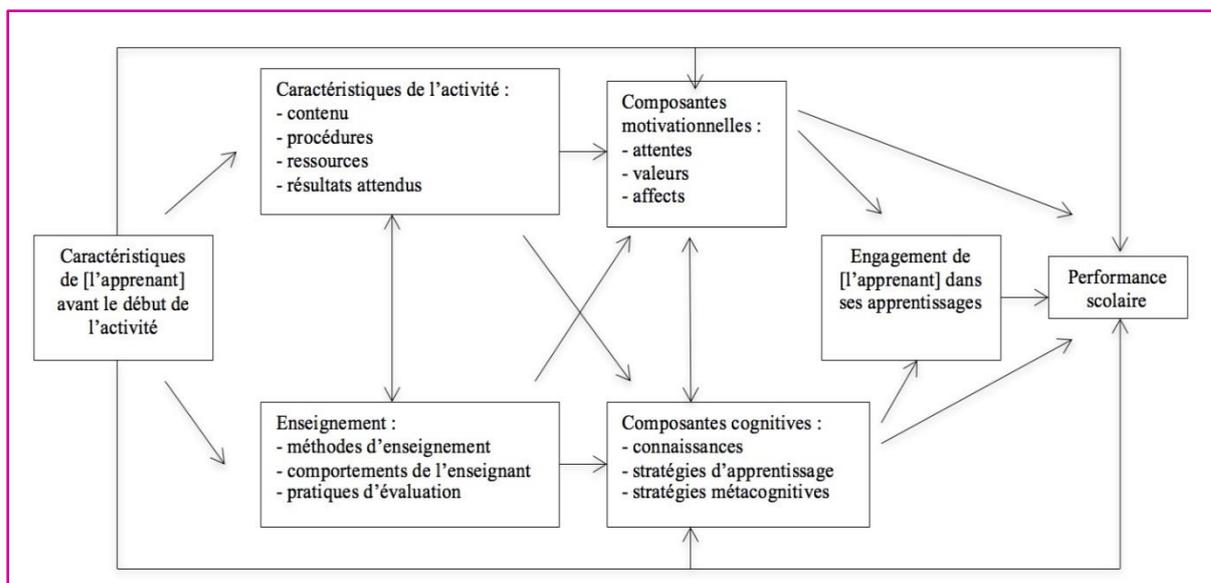
L'approche sociocognitive de la motivation n'a cessé d'évoluer depuis la théorie sociale cognitive proposée par Bandura. La place de l'environnement ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle sont certainement des éléments importants

à considérer pour évaluer le niveau de motivation des étudiants lors d'une situation d'apprentissage. Les modèles qui suivent s'inscrivent dans cette perspective théorique en y ajoutant des éléments intéressants.

1.1.2 Le modèle de Pintrich & Schrauben (1992)

Le deuxième modèle présenté ici, celui de Pintrich & Schrauben (1992) (figure 2), porte sur la motivation à apprendre de l'étudiant en fonction des attentes liées à la tâche (sentiments de contrôle et d'autoefficacité) et à la valeur accordée à l'activité (buts et valeur de la tâche).

Figure 2 – Le cadre conceptuel de la motivation à apprendre selon Pintrich & Schrauben (1992, p.153) (traduction libre).



Source: Pintrich & Schrauben (1992, p.153)

Pintrich & Schrauben (1992) considèrent que la motivation à apprendre est tributaire du niveau d'engagement de l'apprenant. Ils présentent un modèle de la motivation à apprendre où les composantes motivationnelles et les composantes cognitives sont influencées par les caractéristiques de l'activité et de l'enseignement. Trois composantes

motivationnelles caractérisent ce modèle. D'abord, la composante « attentes » réfère à l'idée que l'étudiant se fait de sa capacité à réussir une tâche. Ainsi, la confiance de l'étudiant en ses habiletés (autoefficacité) et la croyance en sa possibilité d'action sur sa performance scolaire (sentiment de contrôle) l'emmèneront à faire des efforts et à s'engager dans ses apprentissages.

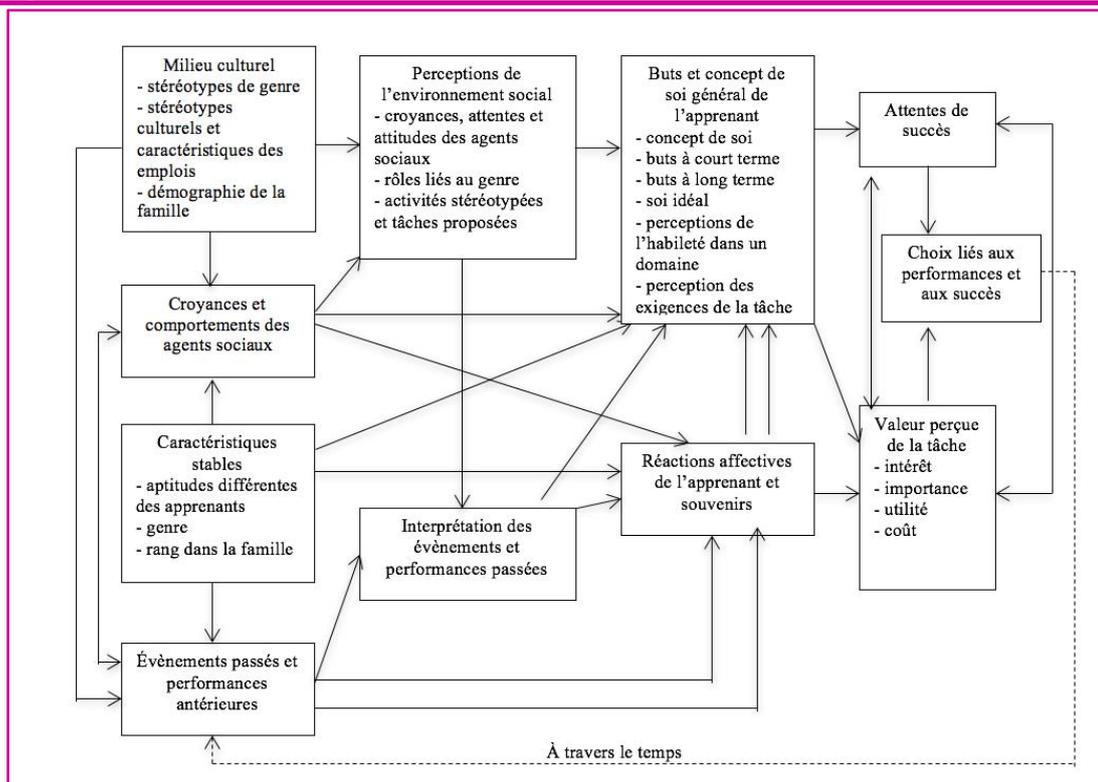
Ensuite, la composante « valeurs » réfère à l'intérêt porté envers la tâche qui lui est proposée (l'importance, l'utilité et l'intérêt de l'étudiant envers la tâche). Les buts de maîtrise et de performance ainsi que la valeur accordée à la tâche constituent les principaux éléments de la composante « valeurs » du modèle. Les buts déterminent la valeur accordée à la tâche. Enfin, la composante « affects » fait référence aux comportements affectifs des étudiants. Il est donc question de leurs réactions émotionnelles et de leur performance par rapport à l'évaluation (ex. : l'anxiété, la fierté, etc.). Les composantes motivationnelles et les composantes cognitives sont importantes dans la

motivation à apprendre de l'étudiant, puisqu'elles influencent l'engagement des étudiants. Un apprenant motivé utilise les stratégies d'apprentissage qu'il connaît en vue d'une meilleure performance scolaire.

1.1.3 Le modèle d'Eccles & Wigfield (2002)

Eccles et Wigfield ont publié ensemble un article en 2002 pour y présenter une nouvelle version du modèle attentes-valeurs (*Expectancy-value*) (figure 3) élaboré initialement par Eccles en 1983.

Figure 3 – Le modèle d'Eccles & Wigfield (2002, p.119) des attentes et des valeurs (traduction tirée de Dubeau, 2015, p.18).



Source: d'Eccles & Wigfield (2002, p.119)

Eccles & Wigfield (2002) soutiennent que les attentes quant à la possibilité d'avoir du succès dans l'accomplissement d'une tâche et la valeur perçue de la tâche influencent directement

les choix de s'engager dans une tâche et de performer. Selon les auteurs, les attentes de l'apprenant envers la réussite de la tâche (*expectancy*), la valeur d'une tâche à accomplir (*value*) et l'intention de la compléter sont influencées par divers

éléments tels le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment de compétence. Les croyances de l'apprenant en lien avec la probabilité de réussir une tâche donnée caractérisent bien le concept d'*expectancy*. Aussi, pour qu'un apprenant s'engage dans une activité, la raison pour laquelle il a envie de s'y investir doit être évidente. De plus, l'apprenant doit aussi croire qu'il est en mesure d'accomplir cette activité avec succès. Comme le soulève Dubeau (2015), « le concept d'espérance ou d'attentes de succès se distingue du concept de sentiment d'efficacité personnelle développé par Bandura (1997) » (p.16). Le concept d'attente de succès est davantage centré sur le résultat de l'action tandis que le sentiment d'efficacité personnelle est centré sur le jugement des individus quant à leurs aptitudes personnelles. Les attentes de succès et la valeur perçue de la tâche se situent à la droite du modèle d'Eccles & Wigfield et influencent les choix liés aux performances et aux succès.

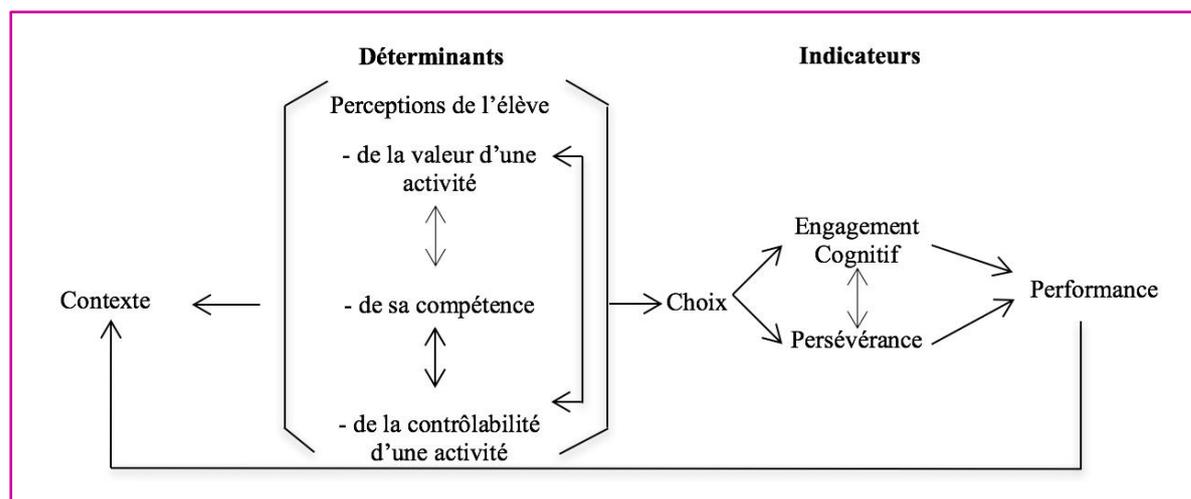
L'aperçu de ces trois modèles permet de constater certaines similitudes, notamment parce que les auteurs évoquent

plusieurs dimensions similaires et s'accordent sur le fait qu'elles s'influencent réciproquement, mais également, parce qu'ils considèrent que l'environnement est un élément important dans le modèle de motivation. Par ailleurs, les auteurs font des lectures différentes du concept de motivation, puisque la combinaison qu'ils font de ces dimensions leur est propre.

1.2 Le modèle de Viau (1994)

En 1994, Viau propose un modèle de la motivation à apprendre propre au niveau primaire et secondaire dans une perspective sociocognitive (figure 4). Son modèle accorde une importance particulière au contexte et à la salle de classe. L'auteur définit la motivation en contexte scolaire comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (1994, p.7).

Figure 4 - Le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (1994, p.32).



Source: Viau (1994, p.32).

Dans son modèle, l'auteur fait référence à trois types de perceptions spécifiques qui peuvent exercer une

influence sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant en milieu scolaire : les perceptions de la valeur de l'activité, de sa

compétence à la compléter et du degré de contrôle qu'il peut exercer sur cette tâche. Plus spécifiquement, la perception de la valeur de l'activité réfère au jugement que l'élève porte sur l'activité qui lui est présentée. En fait, pour que l'élève perçoive l'activité comme étant utile, la représentation cognitive de ce qu'il veut accomplir doit être claire. À cet égard, Viau (1994) mentionne que l'élève « s'engage rarement dans une activité pour le simple plaisir de le faire » (p.44). L'activité doit, entre autres, être perçue comme utile par l'apprenant pour qu'il s'engage cognitivement dans la réalisation de la tâche qui lui est demandée. Quant à la perception de sa compétence, il s'agit pour l'élève d'évaluer ses capacités à accomplir une activité de manière adéquate avant de la commencer. Si l'élève juge que ses capacités à réussir la tâche sont élevées, il sera plus engagé cognitivement et persévèrera dans la tâche. Enfin, la perception de contrôlabilité concerne le degré de contrôle qu'il a au regard d'une activité à accomplir. Il est question ici du contrôle sur le déroulement, mais aussi sur les conséquences de l'activité proposée. Pour reprendre l'exemple de Viau (1994) dans son ouvrage, un élève qui estime que les stratégies qu'il utilise lui permettront de réaliser la tâche se sentira davantage capable de contrôler le déroulement de la tâche. En contrepartie, l'élève qui se sent obligé de suivre une démarche prescrite par son enseignant sans être convaincu que celle-ci l'amènera à réussir la tâche aura un sentiment de contrôlabilité plus faible. Finalement, selon le modèle de Viau (1994)⁵, le choix, l'engagement cognitif ainsi que la persévérance sont les principaux indicateurs de la motivation à apprendre de l'apprenant qui mènent à la performance.

Le modèle de Viau est bien connu dans le milieu francophone. Le fait qu'il soit bien vulgarisé (donc facile à comprendre et à interpréter) et la disponibilité de son outil

en français en a multiplié l'utilisation auprès des étudiants et des chercheurs francophones. À titre d'exemple, et même si ce ne sont pas des données scientifiques, les textes de Viau (1994, 1999, 2006, 2009, 2014) et Viau et Louis (1997) ont été cités à plusieurs reprises dans Google Scholar et comptabilisent au total 1128 citations. De plus, la vidéo de Viau sur *Youtube*, dans laquelle il explique son modèle de la dynamique motivationnelle, compte plus de 10 000 visionnements. Cette popularité du modèle de Viau dans le milieu de la recherche francophone incite à en faire l'analyse détaillée et à mettre en lumière les modifications qui y ont été apportées au fil des ans. Pour ce faire, nous avons considéré l'ensemble des publications de Rolland Viau présentant son modèle de la dynamique motivationnelle, qu'elles soient scientifiques ou professionnelles. Les mots-clés suivants ont été utilisés dans les bases de données ERIC, Érudit et Google Scholar pour repérer et sélectionner de manière exhaustive les publications de l'auteur sans limites en termes d'années de parution ou de coauteurs : Motivation et Viau. Dans une première phase, une grande quantité de textes a été répertoriée. Toutefois, seuls les textes présentant le modèle de la dynamique motivationnelle ont été retenus. Les références bibliographiques de ces données primaires ont aussi été considérées pour s'assurer d'avoir en main tous les textes de Viau proposant une version du modèle de la dynamique motivationnelle aux fins d'analyse. À l'issue de cette démarche, six versions du modèle font l'objet de la description détaillée qui suit.

2. Les modifications du modèle de Viau

Depuis sa première version, Viau a modifié son modèle de motivation à apprendre et l'a présenté dans différents écrits scientifiques ou pédagogiques. Il est

⁵ Il est à noter que l'ouvrage de 1994 a été réédité en 1998 (*La motivation en contexte*

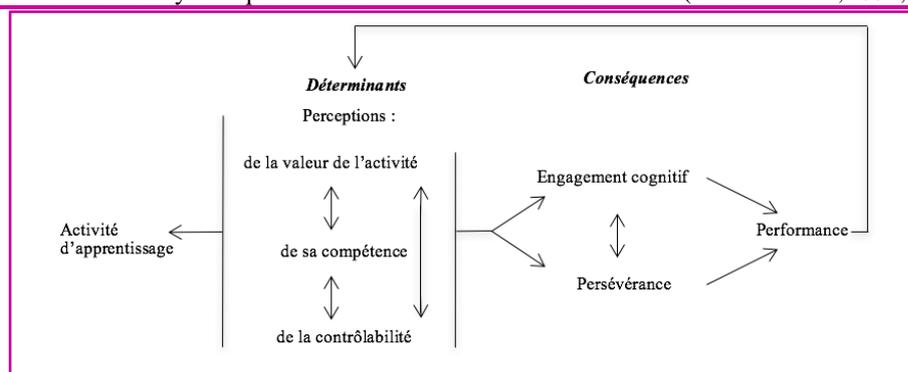
scolaire, 2^e édition) en y conservant le même modèle.

possible de constater, à travers ces différentes versions du modèle de Viau, diverses variations. En effet, l'auteur a proposé des changements à son modèle en s'adressant au milieu scolaire – primaire et secondaire (Viau, 1994, 1999, 2009; Viau et Louis, 1997), de même qu'à l'enseignement supérieur (Viau, 2006, 2014). Le modèle de Viau s'adresse donc à des apprenants de tous niveaux d'enseignement et peut s'appliquer dans des recherches menées auprès de jeunes enfants, d'adolescents et d'adultes apprenants. La description détaillée des concepts utilisés et des relations entre les dimensions dans les différentes versions du modèle de Viau permet de bien comprendre les modifications apportées au modèle au fil des ans.

2.1 Le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire (1997)

En 1997, Viau et Louis publient un article qui présente le modèle de la dynamique motivationnelle des élèves en contexte scolaire. Ce texte explique les dimensions du modèle et met en lumière les relations qu'elles entretiennent entre elles. Trois types de relations sont définis dans l'article, soit les liens entre les déterminants et les conséquences, les liens entre les trois perceptions et les liens entre les conséquences de la motivation. Plusieurs éléments sont inchangés dans le modèle (figure 5).

Figure 5 – Le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire (Viau et Louis, 1997, p.146).



Source: (Viau et Louis, 1997, p.146).

Entre autres, les trois perceptions et les liens qui les unissent sont toujours présents. Aussi, l'engagement cognitif, la persévérance et la performance sont inchangés. Or, ce modèle présente certaines modifications. D'abord, le choix n'est plus apparent dans le modèle. Un changement de terme est aussi noté pour le contexte qui est devenu « activité d'apprentissage » et « indicateurs » qui a changé pour « conséquences ». La flèche de retour pointe cette fois-ci vers les déterminants plutôt que vers le contexte, comme en 1994.

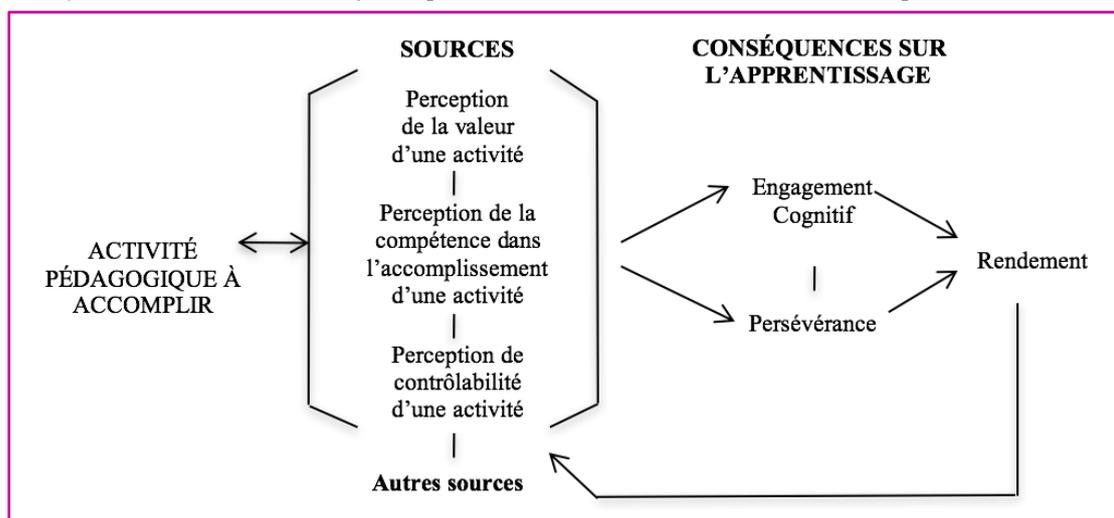
La grande particularité de l'article dans lequel ce modèle apparaît est

certainement la description détaillée des différentes dimensions du modèle et des relations qui les unissent. Les trois perceptions sont expliquées en profondeur et font l'objet d'une description sur trois pages. Les conséquences de la motivation sont détaillées dans l'article : l'engagement cognitif, la persévérance ainsi que la performance.

2.2 Le modèle de la dynamique motivationnelle de l'apprenant devant accomplir une activité pédagogique (1999)

En 1999, Viau s'intéresse à la motivation lors d'activités en français et adapte son modèle en conséquence (figure 6).

Figure 6 – Le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire adapté.



Source: Viau (1999).

Ce modèle présente de nouveaux éléments. Notamment, au niveau des trois perceptions définies préalablement (valeur d'une activité, compétence et contrôlabilité), Viau ajoute d'autres sources. Ces autres sources de la motivation réfèrent aux troubles profonds que peuvent avoir les élèves (par exemple : des pathologies se manifestant sur les plans physiologiques, psychologiques ou affectifs). Viau spécifie dans son ouvrage que ces autres sources sont de plus en plus présentes dans les classes ordinaires et que ces cas graves nécessitent l'aide de spécialistes pour une intervention précise. Ensuite, le terme « rendement » est utilisé plutôt que « performance » dans le modèle. En effet, Viau spécifie que le rendement est la manifestation de la motivation. Il n'est pas possible de savoir pourquoi l'appellation « conséquences sur l'apprentissage » a été privilégiée par rapport aux termes « indicateurs ou conséquences » utilisés dans les versions de 1994 et de 1997. Le terme « rendement »

semble être utilisé par l'auteur comme un synonyme de « performance », terme employé lors des précédentes versions du modèle. Viau s'appuie sur les écrits de Pintrich & Schrauben (1992) pour justifier ce choix de terme en mentionnant que plus un élève est motivé, meilleur est son rendement. Le rendement est une conséquence de l'engagement et de la persévérance et est donc considéré comme une conséquence indirecte de la motivation. Il note aussi l'importance de considérer le rendement comme l'une des sources de la motivation (flèche de retour). Le rendement influence les perceptions que l'élève a de lui-même.

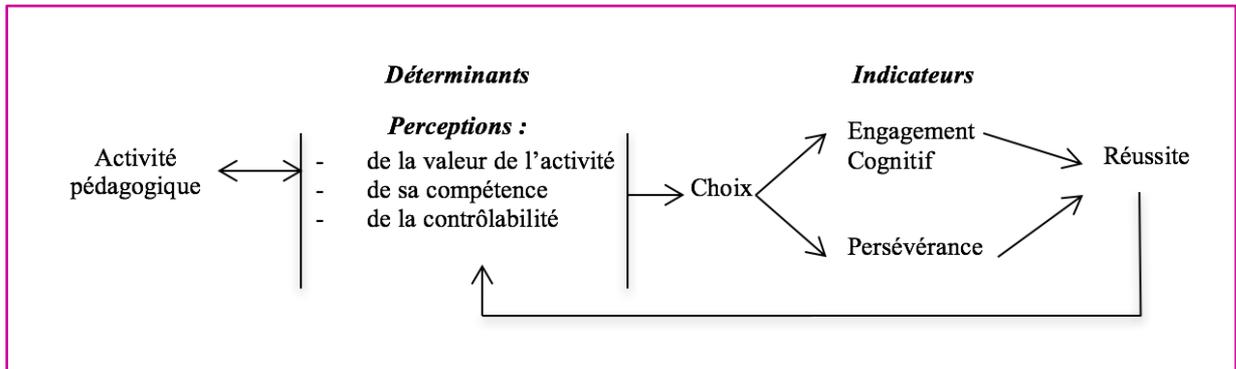
2.3 Le modèle de la dynamique motivationnelle au regard des activités pédagogiques (2006)

Viau publie en 2006 un article qui s'adresse spécifiquement aux acteurs qui œuvrent dans le domaine de l'enseignement

supérieur. Dans cette nouvelle version, Viau s'inspire fortement de la version de 1994 de son modèle (figure 4), mais l'adapte aux apprenants de niveau universitaire.

Dans cette nouvelle version (figure 7), le terme réussite est utilisé plutôt que performance ou rendement.

Figure 7 – Le modèle de la dynamique motivationnelle au regard des activités pédagogiques (Viau, 2006, p.2).



Source: (Viau, 2006, p.2).

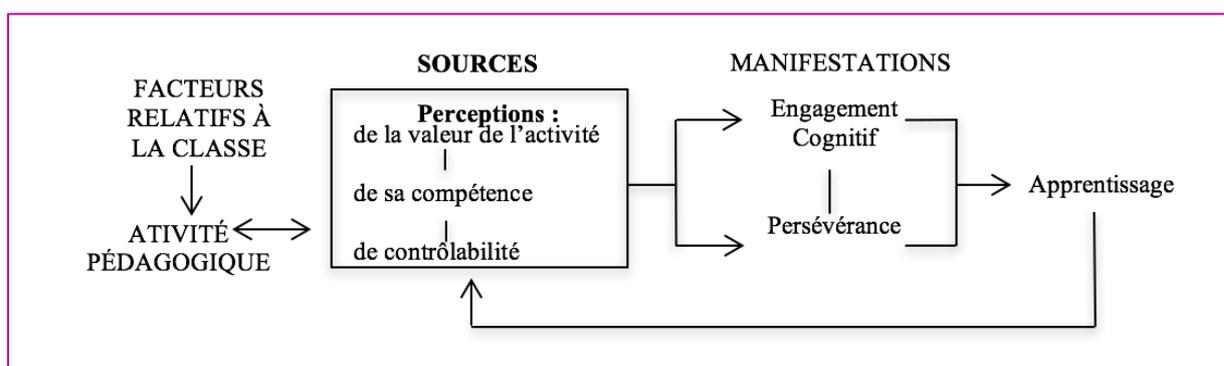
Viau spécifie que la réussite est la conséquence finale de la motivation à apprendre. Il considère qu'un étudiant qui s'engage sur le plan cognitif et qui persévère dans les activités pédagogiques présentées réussira. Cette réussite est aussi la source de la motivation à apprendre, puisqu'elle influence les perceptions des étudiants. À noter que l'auteur revient aux deux termes utilisés dans la version de 1994 du modèle comme en-tête (déterminants et indicateurs). Aucune explication n'est donnée dans l'article relativement au retour à ces termes. Il définit plutôt sommairement les trois perceptions, l'engagement cognitif,

la persévérance ainsi que la réussite. D'ailleurs, lorsque l'auteur décrit la réussite, il mentionne que c'est une conséquence de la motivation.

2.4 Le modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève (2009)

En 2009, Viau publie un ouvrage qui agit à titre de référence pour ceux et celles qui s'intéressent particulièrement à la motivation à apprendre des élèves du primaire et du secondaire (figure 8).

Figure 8 – Le modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009, p.12).



Source: (Viau, 2009, p.12).

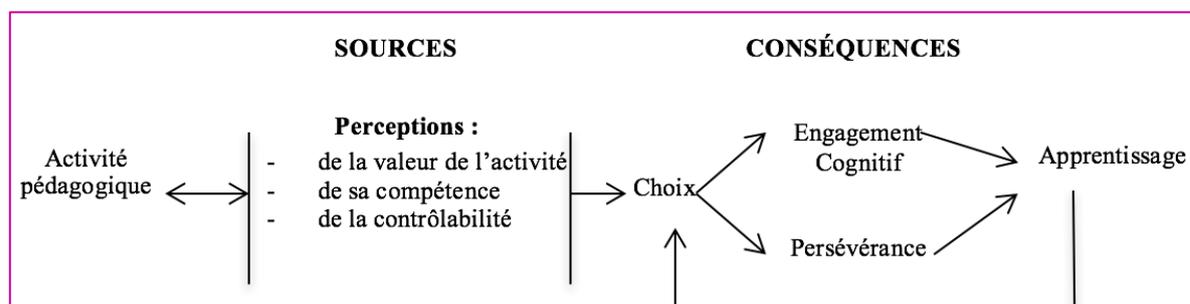
Dans cette version du modèle, Viau ajoute un nouvel élément, les facteurs relatifs à la classe. Il précise l'influence des facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la classe, à la société et à l'école en spécifiant que ce sont ceux relatifs à la classe qui sont les plus importants. Il explique que l'enseignant doit porter une attention particulière aux « activités pédagogiques qu'il propose, [à] la relation qu'il entretient avec ses élèves, [à] ses pratiques évaluatives, [au] climat qui règne dans sa classe et [aux] récompenses et [aux] sanctions qu'il met en place » (Viau, 2009, p.15). Ici encore, un changement est apporté à l'une des dimensions du modèle, le terme apprentissage est utilisé comme la « manifestation finale de la dynamique motivationnelle » (Viau, 2009, p.63). Ce sont les apprentissages réalisés en fonction des objectifs pédagogiques formulés qui sont considérés ici comme extrant dans le

modèle. Viau spécifie aussi que l'apprentissage exerce une influence sur les sources de la motivation à apprendre comme dans les modèles précédents. Le terme choix n'est plus présent, tandis que la flèche de retour demeure présente et s'arrête encore sur les trois sources de la motivation.

2.5 Le modèle de la dynamique motivationnelle au regard d'une activité (2014)

Enfin, dans un ouvrage qui porte entièrement sur la pédagogie de l'enseignement supérieur, en 2014, Viau explique la dynamique motivationnelle au regard d'une activité pédagogique (figure 9):

Figure 9 – Le modèle de la dynamique motivationnelle au regard d'une activité (2014, p.238).



Source: Viau (2014, p.238).

Ici encore, quelques changements avec les modèles proposés antérieurement sont notés. Viau (2014) explique qu'en contexte d'enseignement postsecondaire, « l'enseignant n'est pas le seul responsable de la motivation à apprendre de ses étudiants, mais sa responsabilité est bien réelle » (p.237). En effet, l'enseignant doit s'assurer que les facteurs relatifs à la classe soient favorables à une dynamique motivationnelle positive. Il est aussi question dans ce chapitre de la distinction entre les activités d'enseignement (l'enseignant est l'acteur principal et son rôle est de communiquer de l'information)

et les activités d'apprentissage (l'étudiant est l'acteur principal et son rôle est d'utiliser les connaissances apprises et les compétences développées). Ces deux types d'activités pédagogiques font partie des cinq facteurs relatifs à la classe qui agissent le plus sur la dynamique motivationnelle. Ce modèle de 2014 ressemble en grande partie au modèle développé en 2009 pour les élèves du primaire et du secondaire, à l'exception de l'utilisation du terme « conséquences ». De plus, toutes les références ou les exemples donnés dans l'ouvrage sont spécifiques à l'enseignement au postsecondaire. À noter que le choix

apparaît de nouveau dans cette modification du modèle et que la flèche de retour s'arrête cette fois-ci sur le choix plutôt que sur les perceptions.

2.6 Synthèse des modifications apportées au modèle de la dynamique motivationnelle de Viau

Globalement, le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau demeure sensiblement le même lorsque l'auteur le présente dans les différents ouvrages et les articles. En effet, les idées maîtresses sont les mêmes. Or, des changements fréquents de termes soulèvent

un certain nombre de questions relativement à leur définition conceptuelle. En effet, la description des changements apportés par Viau à son modèle de la dynamique motivationnelle présentée dans cet article permet de constater que certains termes ne sont pas toujours réutilisés dans le modèle; ils sont parfois remplacés par d'autres et ils ne sont pas toujours expliqués. Aussi, les relations qu'entretiennent les dimensions du modèle entre elles sont variables. En cliquant sur la figure 10, un hyperlien permet de visualiser l'ensemble des modifications apportées au modèle de la motivation de Viau au fil des ans.

Figure 10 – Synthèse des modifications apportées au modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1994, 1999, 2006, 2009, 2014) et Viau et Louis (1997).



Source: Élaborée par les auteurs (2018)

3. Discussion

Pour tenter de mieux les comprendre les changements apportés au modèle de Viau, il apparaît intéressant de les mettre en perspective avec les travaux de certains auteurs pionniers de sa théorie et avec l'évolution des courants pédagogiques au Québec.

3.1 Les changements de termes

D'abord, la conséquence finale est l'élément qui a le plus changé dans le temps (performance^{1994, 1997}, rendement¹⁹⁹⁹, réussite²⁰⁰⁶ et apprentissage^{2009, 2014}). Il semble possible de penser que ces modifications soient en lien avec l'évolution des courants pédagogiques

Titres et années de publication du modèle de Viau	La motivation en contexte scolaire (1994)	La dynamique motivationnelle en contexte scolaire (1997)	La dynamique motivationnelle de l'apprenant devant accomplir une activité pédagogique (1999)	La dynamique motivationnelle au regard des activités pédagogiques (2006)	La dynamique motivationnelle de l'élève (2009)	La dynamique motivationnelle au regard d'une activité (2014)
La conséquence finale de la motivation	performance	performance	rendement	réussite	apprentissage	apprentissage
Niveau d'enseignement	primaire/secondaire	primaire/secondaire	primaire/secondaire	postsecondaire	primaire/secondaire	postsecondaire

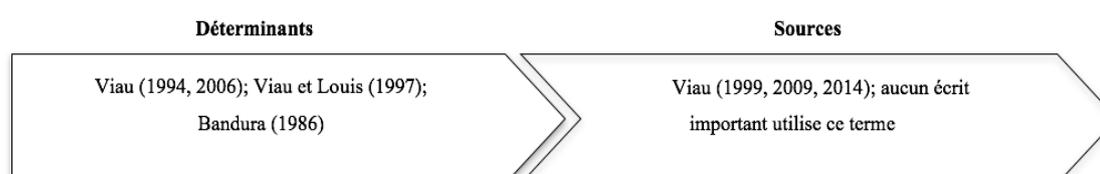
Source: Élaboré par les auteurs (2018).

À la lumière de ce tableau comparatif, aucun lien ne semble être établi entre le niveau d'études et la conséquence finale de la motivation. À cet égard, nous aurions pu penser que les termes se sont adaptés aux différentes clientèles visées dans les publications de Viau (primaire et secondaire *vs* postsecondaire). Or, le terme apprentissage^{2009, 2014} est utilisé tant pour les niveaux primaire/secondaire que postsecondaire, alors que les autres termes sont utilisés en alternance. Ainsi, aucun lien évident entre le niveau d'enseignement et les termes utilisés n'a été constaté. Est-ce que ce ne serait pas plutôt les tendances historiques en éducation qui auraient influencé le choix des différents termes par l'auteur ? Depuis les années 1980, l'éducation au Québec a effectué progressivement un virage vers des

idéologies ancrées dans les courants néobéhavioriste, cognitiviste et socioconstructiviste. D'ailleurs, l'interprétation du tableau 1 met en évidence ce changement de paradigme dans l'utilisation des termes « performance » et « rendement » (1994, 1997, 1999) et réussite et apprentissage (2006, 2009, 2014). À cet égard, il semble pertinent de se demander si la nature même de ces termes est différente pour Viau ? Est-ce que l'auteur utilise des termes différents pour référer au même concept, ou en est-il autrement ?

Une autre modification importante relativement aux changements dans le modèle est l'utilisation du terme déterminants^{1994, 1997, 2006} qui est remplacé par sources^{1999, 2009, 2014}. La figure 12 présente l'utilisation de ces deux termes.

Figure 12 – Modification des termes se rapportant à la première catégorie du modèle.

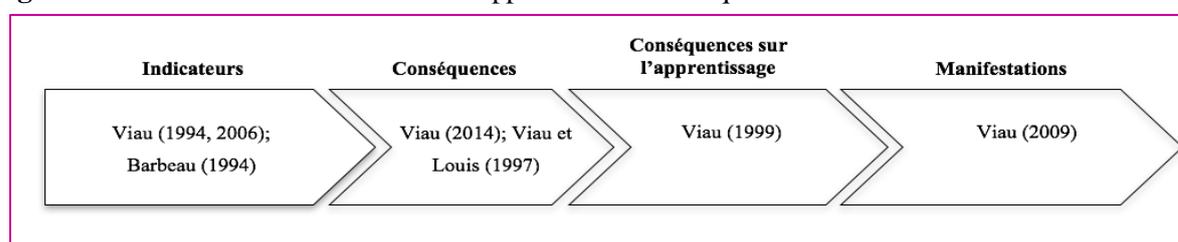


Source: Élaborée par les auteurs (2018).

Tout comme Bandura (1986), Viau a choisi le terme « déterminants » dans trois versions du modèle. Quant à Pintrich & Schrauben et Eccles & Wigfield, ils n'associent pas de catégories supérieures aux composantes de leurs modèles. À notre connaissance, aucun écrit important n'utilise le terme « sources » dans un modèle théorique de la motivation. Il est donc difficile d'expliquer ce changement de terme dans le modèle de Viau, puisqu'il n'est pas explicité dans les ouvrages, sauf

dans l'article de 1997 où il précise le sens de « déterminants » qui correspond aux perceptions qu'a l'étudiant des activités d'apprentissage qu'il doit accomplir. Enfin, les termes indicateurs^{1994, 2006}, conséquences^{1997, 2014}, conséquences sur l'apprentissage¹⁹⁹⁹ et manifestations²⁰⁰⁹ sont utilisés en alternance et correspondent aux conséquences des sources de la motivation à apprendre (figure 13).

Figure 13 – Modification des termes se rapportant aux conséquences de la motivation.



Source: Élaborée par les auteurs (2018).

Viau explique succinctement en 2009 le choix d'opter pour le terme « manifestations » plutôt que pour « indicateurs » ou « conséquences ». Il mentionne qu'en recherche expérimentale, les termes « indicateurs » et « conséquences » « revêtent une connotation particulière » (p.51) et que « manifestations » est un terme plus général. Toutefois, un retour au terme « conséquences » est noté en 2014. Viau propose des catégories (ex. : déterminants, sources, indicateurs, conséquences, etc.) pour regrouper les différentes dimensions du modèle, ce qui n'est pas le cas dans les modèles proposés par Pintrich & Schrauben (1992) et par Eccles & Wigfield (2002). Dans les recherches en éducation, les termes « indicateurs » et « conséquences » sont plus souvent reliés à l'évaluation et le terme « manifestations » est plutôt qualitatif. Cette réflexion mène à croire que le terme manifestation apparaît en effet le plus proche de ce que Viau souhaite définir, puisque l'engagement de l'étudiant serait une manifestation de sa motivation à apprendre.

3.2 Les modifications des relations entre les dimensions du modèle

Tout comme les termes utilisés, les relations (les flèches aller, aller-retour et les lignes) changent entre les différentes publications du modèle de Viau (voir le modèle synthèse animé). En 1994 et en 1997, des flèches aller-retour sont présentes entre les trois perceptions alors qu'en 1999 et en 2009, ce sont des lignes. En 2006 et en 2014, aucune relation n'est présentée. Un constat similaire peut être fait pour la relation entre le contexte et les déterminants (flèche retour^{1994, 1997}, flèche aller-retour^{1999, 2006, 2009, 2014}) et entre l'engagement cognitif et la persévérance (flèche aller-retour^{1994, 1997}, ligne^{1999, 2009}). Les flèches aller-retour témoignent de l'interrelation entre les dimensions du modèle. Par exemple, la perception de la valeur de l'activité de l'apprenant influence la perception de sa compétence et vice versa. En 2006 et en 2014, Viau a retiré les flèches entre certaines dimensions du modèle. Toutefois, selon notre interprétation du modèle et entre autres parce que les auteurs pionniers sur

lesquels s'est basé Viau ont maintenu les relations entre les différents termes, il aurait été plus judicieux de les conserver puisque l'interrelation demeure essentielle à la compréhension du modèle. Par le fait même, l'engagement cognitif et la persévérance sont des dimensions qui s'influencent mutuellement, entre autres parce que le fait de persévérer dans la tâche favorise un engagement cognitif positif chez l'apprenant et vice versa.

Également, la flèche de retour commençant à la conséquence finale de la motivation ne revient pas toujours à la même dimension du modèle. D'une part, elle revient vers le contexte en 1994, ensuite vers les déterminants en 1997, 1999, 2006 et 2009 et vers le choix en 2014. D'autres auteurs, tels Pintrich & Schrauben (1992), utilisent aussi des flèches de retour tandis que d'autres n'y ont pas du tout recours (Eccles & Wigfield, 2002). La décision d'amener la flèche de retour vers les déterminants de la motivation s'explique sans doute par le fait qu'il est difficile d'avoir le contrôle sur le contexte ou les activités pédagogiques qui sont présentées par l'enseignant. Or, les déterminants de la motivation sont davantage des composantes relatives à l'apprenant sur lesquelles il peut exercer un certain contrôle. En ce qui a trait à la flèche de retour vers le choix en 2014, cette modification est probablement influencée par le niveau d'enseignement à qui s'adresse l'ouvrage. Une des hypothèses serait que Viau ait pris cette décision parce que cet ouvrage s'adresse à des étudiants universitaires et que ceux-ci ont davantage la possibilité de faire des choix personnels en ce qui concerne l'engagement et la persévérance dans la tâche que des jeunes élèves du primaire, ces derniers étant davantage pris en charge par leur enseignant. Les étudiants au postsecondaire sont souvent motivés par d'autres facteurs et sont plus conscients de leurs choix sur leur réussite académique. On constate aussi que dans le modèle de Pintrich & Schrauben (1992), la flèche de retour s'arrête sur les

composantes cognitives et les composantes motivationnelles, ce qui va dans le même sens que Viau en 2014.

En somme, on constate que le modèle de Viau s'est modifié au fil des ans. Les interprétations présentées dans cette discussion nous amènent à penser que certaines modifications pourraient être liées aux écrits qui ont servi d'assises à son modèle (Bandura, 1986; Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Schrauben, 1992). Également, certaines de ces modifications sembleraient suivre l'évolution des courants pédagogiques au Québec allant d'un paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage. À noter que ces interprétations sont le fruit d'une réflexion suite à la lecture des différentes publications du modèle de Viau et ne représentent peut-être pas l'analyse qu'en ferait l'auteur. Toutefois, comme Viau apporte peu ou pas d'explications sur les changements apportés à son modèle dans ses écrits, il apparaît légitime de soulever ces questions. En effet, il semble que plusieurs changements sont difficilement explicables à la lumière des informations fournies dans les écrits de Viau et peuvent même parfois sembler avoir été faits de manière aléatoire. Ces constats amènent à penser qu'il pourrait être intéressant de procéder à une validation empirique plus étoffée du modèle afin de préciser les termes utilisés ainsi que les relations entre les dimensions du modèle.

Conclusion

L'étude du phénomène de la motivation dans une perspective sociocognitive a fait l'objet de plusieurs publications et a mené à l'élaboration de modèles théoriques reconnus dans le domaine. Ces contributions ont alimenté la réflexion entourant l'importance de s'intéresser au concept de motivation dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans ce texte, les modèles de Bandura, de

Pintrich & Schrauben, ainsi que d'Eccles & Wigfield ont d'abord été brièvement expliqués pour bien saisir la perspective sociocognitive de la motivation dans laquelle se situe le modèle de Viau. Ce dernier modèle a fait l'objet d'une fine description en s'attardant plus spécifiquement aux modifications apportées au modèle au fil des années, notamment au niveau des termes utilisés ainsi que des relations qu'entretiennent les dimensions du modèle entre elles. Enfin, les liens possibles entre les modifications apportées au modèle dans le temps et l'évolution des courants pédagogiques en éducation ont été discutés. Ce modèle, malgré les questionnements qu'il soulève au regard des changements de termes au fil des ans, permet aux chercheurs du domaine de recourir à un cadre d'analyse sur la motivation à apprendre. Il permet, entre autres, de porter un regard éclairé sur les trois perceptions de la motivation à apprendre des participants à des recherches menées en éducation. Pour l'importance que l'auteur accorde aux perceptions de l'apprenant et à l'engagement cognitif, ce modèle est tout indiqué pour bien comprendre comment le contexte d'apprentissage peut influencer la motivation à apprendre des apprenants. D'ailleurs, plusieurs recherches du domaine de l'éducation ont pris comme cadre d'analyse le modèle de Viau pour étudier la motivation de leurs participants. À la lumière de la réflexion portée dans le cadre de cet article sur les modifications apportées à son modèle, il semble que certaines dimensions pourraient avoir évolué avec les courants pédagogiques en éducation alors que d'autres changements semblent plus difficiles à expliquer. Cet article est un premier pas vers une meilleure compréhension des modifications subséquentes au modèle de Viau et devrait être alimenté par des analyses plus poussées, notamment en précisant chacun des termes utilisés par l'auteur. L'article soutient également que certains changements au modèle bénéficieraient de

plus amples explications et d'une meilleure contextualisation. C'est dans cette perspective qu'il serait intéressant que l'auteur précise, dans une future publication ou lors d'un entretien avec un chercheur du domaine, les changements apportés à son modèle au fil des ans et la nature des termes utilisés. Cet exercice permettrait sans doute de renforcer le positionnement de son modèle au sein des autres écrits du domaine.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: Freeman and Company.
- Dubeau, A. (2015). *Déterminants de l'utilité perçue, par les étudiants, de leur programme de formation collégiale technique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, Values and Academic Behaviors. In J.T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives: psychological and sociological approaches* (p.75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Le Petit Robert [ressource électronique]: dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française: version numérique. Paris: Dictionnaires Le Robert/SEJER.

- Pintrich, P.R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J.L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (p.149-183). Hillsdale: Erlbaum.
- Schunk, D.H., Meece, J.L. & Pintrich, P.R. (2014). *Motivation in education: theory, research, and applications* (4^e éd.). New Jersey: Upper Saddle River.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). Bruxelles: Éditions de De Boeck.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, St-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogiques.
- Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université: mieux comprendre pour mieux agir*. Papier présenté à une conférence non publiée, Université de Liège.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, St-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. In L. Ménard & L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p.235-254). Montréal: Collection Performa.
- Viau, R. & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157.

Data de Submissão: 12/01/2018
Data de Aceite: 12/02/2018