

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

FANNIE HUOT

TECHNIQUES PÉDAGOGIQUES UTILISÉES PAR DES ENSEIGNANTS DE 3^E CYCLE
DU PRIMAIRE POUR FAVORISER LA MOTIVATION DE LEURS ÉLÈVES LORS D'UN
EXPOSÉ MAGISTRAL EN FRANÇAIS

17 AOÛT 2015

Sommaire

En 2000 s'est amorcée une réforme de l'éducation au primaire. Celle-ci a marqué un tournant vers des pratiques d'enseignement s'inspirant des théories constructiviste et socioconstructiviste. Selon plusieurs chercheurs, cette réforme a mené à une dévalorisation des formules pédagogiques dites traditionnelles. Or, des études démontrent que l'exposé magistral, couramment associé à l'enseignement traditionnel, demeure l'une des formules pédagogiques les plus répandues de nos jours. Pourtant, des chercheurs remettent en doute son efficacité à susciter l'attention et l'activité cognitive chez l'élève. Par ailleurs, la motivation scolaire est un facteur déterminant dans la réussite scolaire et des chercheurs ont soulevé que l'utilisation de techniques pédagogiques permet d'agir sur les systèmes de perceptions de l'élève, sources de sa dynamique motivationnelle. De ce fait, notre question de recherche est : Quelles techniques pédagogiques des enseignants de 3^e cycle du primaire utilisent-ils pour favoriser la motivation de leurs élèves lors d'un exposé magistral en français langue d'enseignement? de laquelle découlent trois objectifs. Pour y répondre, nous avons mené une recherche qualitative auprès de quatre enseignantes du 3^e cycle du primaire et de 12 de leurs élèves. Au moyen d'observations non participantes pendant des leçons de français langue d'enseignement livrées sous forme d'exposé magistral et d'entrevues semi-dirigées menées auprès des enseignantes et de ces 12 élèves, nous avons décrit les techniques pédagogiques utilisées et leur effet sur la motivation scolaire selon les perceptions des participants. Puis, par l'analyse de nos données, nous avons fait ressortir les divergences et les convergences dans les propos des enseignantes et des élèves. Cette recherche a permis de mettre en lumière les techniques pédagogiques motivantes lors d'un exposé magistral en français langue d'enseignement et de constater que ces dernières relèvent surtout des comportements et des attitudes de l'enseignant.

Remerciements

Ce mémoire a nécessité un grand engagement de ma part, mais celui-ci n'aurait sans doute pas été le même sans le soutien des personnes qui m'entourent. Merci à tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à l'avancement de mon projet pendant ces quatre années.

D'abord, je tiens à remercier du fond du cœur madame Lizanne Lafontaine, ma directrice de recherche, pour le soutien constant et les nombreux conseils qu'elle m'a prodigués tout au long de ce mémoire. Elle a su me transmettre son souci du détail et sa rigueur et me permettre de progresser tout en respectant mon rythme.

Je remercie également les membres du comité d'évaluation, monsieur André Moreau et madame Joanne Pharand, pour leurs précieuses recommandations.

Merci à l'Équipe de recherche en littératie et inclusion [ÉRLI] pour la contribution financière apportée à mon mémoire.

Je remercie les participants, enseignantes et élèves, qui ont accepté de prendre part à cette recherche, particulièrement les quatre enseignantes qui ont manifesté un grand intérêt pour mon sujet. Je les remercie d'avoir partagé mon désir de mettre en lumière les techniques pédagogiques motivantes dans un exposé magistral en français.

Finalement, un merci tout spécial à ma famille et à mes amis pour leur compréhension et leur soutien constant. C'est grâce à leur appui et à leur souplesse que j'ai réussi à concilier le travail à temps plein, les études et les activités familiales. Mais par-dessus tout, dans mes moments de doute, je vous remercie d'avoir cru en moi.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements	iii
Table des matières	iv
Liste des figures.....	vii
Liste des tableaux	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I – Énoncé de la problématique	4
L’exposé magistral et les techniques pédagogiques : clarifications et constats	5
L’enseignement traditionnel et l’exposé magistral	5
Les techniques pédagogiques.....	7
Les constats et interprétations d’auteurs au sujet de l’exposé magistral	9
Les orientations du programme de formation et la position de quelques chercheurs au sujet des courants pédagogiques	12
Les orientations du PFEQ	12
L’interprétation que font des chercheurs du programme de formation de l’école québécoise.....	14
Les positions d’auteurs quant aux différents courants pédagogiques.....	16
Bilan de la situation	19
La motivation : constats et influence des pratiques d’enseignement.....	20
Les constats au sujet de la motivation.....	20
L’influence des pratiques d’enseignement sur la motivation des élèves	21
Question et objectifs de recherche	23
CHAPITRE II – Cadre théorique	25
L’exposé magistral.....	26
Les conditions d’efficacité	28
La motivation.....	30
La motivation scolaire.....	31
La motivation scolaire en contexte d’exposé magistral	38
Les techniques pédagogiques	39
Les techniques pédagogiques pouvant être intégrées à l’exposé magistral.	41
Les limites du cadre théorique.....	50
CHAPITRE III – Méthodologie	52

Type de recherche.....	53
Échantillon.....	54
Méthodes et instruments de collecte de données.....	55
L'observation non participante	56
L'entrevue semi-dirigée	56
Méthode d'analyse des données	58
Déroulement de la recherche	59
Pré-expérimentation.....	59
Expérimentation.....	61
Limites méthodologiques de la recherche	63
CHAPITRE IV – Résultats de la recherche	64
Observation non participante.....	65
Description des résultats	65
Analyse des résultats et liens avec les écrits théoriques	67
Les entrevues semi-dirigées menées auprès des enseignantes	68
Description des résultats : techniques pédagogiques utilisées.....	68
Description des résultats : effet des techniques pédagogiques sur la motivation scolaire	70
Analyse des résultats et liens avec les écrits théoriques	74
Les entrevues semi-dirigées menées auprès des élèves.....	77
Description des résultats : techniques pédagogiques utilisées.....	77
Description des résultats : effet des techniques pédagogiques sur la motivation scolaire	79
Analyse des résultats et liens avec les écrits théoriques	85
Comparaison des effets perçus des techniques pédagogiques sur la motivation scolaire des élèves selon les enseignantes et les élèves.....	90
Convergences et divergences au sujet des techniques pédagogiques utilisées	90
Convergences et divergences au sujet de l'effet des techniques pédagogiques utilisées sur la motivation scolaire des élèves.....	93
Analyse des résultats et liens avec les écrits théoriques	96
CHAPITRE V – Discussion des résultats de recherche	100
Synthèse de l'analyse des résultats en lien avec les questions et les constats soulevés en problématique	101
L'exposé magistral.....	101
La motivation.....	103

Les techniques pédagogiques.....	105
Synthèse de l'analyse des résultats en lien avec le cadre théorique	106
L'exposé magistral.....	106
La motivation	107
La motivation scolaire.....	108
Les techniques pédagogiques.....	112
Retour sur la question et les objectifs de recherche.....	116
Premier objectif : décrire les techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3 ^e cycle du primaire pour favoriser la motivation des élèves lors d'un exposé magistral en français.....	116
Deuxième objectif : décrire les techniques pédagogiques utilisées par ces enseignants du point de vue de leurs élèves pour favoriser leur motivation lors d'un exposé magistral en français.....	118
Troisième objectif : ressortir les divergences et les convergences dans les techniques pédagogiques émises par les enseignants et par les élèves	119
Question de recherche.....	121
Retombées pratiques et théoriques	121
Retombées pratiques	121
Retombées théoriques	122
Contribution à l'avancement des connaissances.....	123
CONCLUSION	125
RÉFÉRENCES.....	130
APPENDICE A – Grille d'observation non participante.....	136
APPENDICE B – Questionnaires d'entrevue	138
APPENDICE C – Tableau de spécifications.....	145
APPENDICE D – Liste de codes pour analyse.....	153
APPENDICE E – Grille de vérification pour pré-expérimentation	155
APPENDICE F – Certificat éthique.....	168
APPENDICE G – Formulaire de consentement éthique	170

Liste des figures

Figure 1. Techniques pédagogiques utilisées selon les enseignantes.....	69
Figure 2. Techniques pédagogiques utilisées selon les élèves	78

Liste des tableaux

Tableau 1. Techniques pédagogiques pouvant être utilisées dans un exposé magistral	42
Tableau 2. Codes alphanumériques des participants.....	55
Tableau 3. Résultats obtenus au moyen de l'observation non participante.....	66
Tableau 4. Classement des techniques pédagogiques utilisées selon les enseignantes et les élèves	91
Tableau 5. Classement des techniques pédagogiques en fonction de leur effet positif sur la motivation scolaire selon les enseignantes et les élèves.....	94

INTRODUCTION

Au cours de notre baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, plusieurs professeurs nous ont fait part de l'importance d'engager l'élève dans son processus d'apprentissage. Selon notre compréhension de leurs dires durant les cours, plus ce dernier y jouait un rôle actif, plus la situation d'apprentissage s'avérait signifiante. On insistait sur la construction des connaissances et, par le fait même, valorisait particulièrement l'approche par projets. Nous avons également retenu que le socioconstructivisme, où l'enfant construit ses connaissances en subissant l'influence de son environnement et de ses interactions sociales (Legendre, 2004; Stordeur, 2012), permettait d'accroître la compréhension de l'enfant et de susciter davantage son intérêt. En contrepartie, on nous a dit que l'exposé magistral était une formule pédagogique à employer avec grande modération, en raison du caractère passif de la transmission des connaissances. Nous en avons retenu qu'en livrant ainsi les notions, le contexte s'avérant beaucoup moins signifiant et stimulant, il serait plus facile de tomber dans le piège où l'enfant acquiert les notions davantage par la mémorisation que par la compréhension de ces dernières, ce qui, à long terme, ne permettrait pas une intégration ou un réinvestissement des concepts.

Notre questionnement a pris naissance dès le début de notre insertion professionnelle, où nous avons dû recourir fréquemment à l'exposé magistral comme formule pédagogique en raison des contraintes relatives à la tâche d'enseigner (appropriation des contenus et temps restreint pour la préparation et le pilotage d'activités), et ce, particulièrement dans

l'enseignement du français, surtout pour les notions grammaticales. Préoccupée par la motivation de l'élève dans cette manière de transmettre les connaissances, nous nous sommes questionnée sur des techniques pédagogiques pouvant être utilisées lors d'un exposé magistral qui accroîtraient cet aspect.

L'énoncé de la problématique de la recherche, présenté au premier chapitre, dresse l'état de la question sur l'exposé magistral et les techniques pédagogiques, les orientations du programme de formation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS] (2006), la position de chercheurs au sujet de courants pédagogiques et la motivation. Sont ensuite présentés la question et les objectifs de recherche. Dans le deuxième chapitre se retrouve le cadre théorique, comprenant les concepts à l'étude, soit l'exposé magistral, la motivation, la motivation scolaire et les techniques pédagogiques, ainsi que les limites théoriques de la recherche. Le troisième chapitre, la méthodologie, traite du type de recherche, de l'échantillon et des méthodes de collecte et d'analyse des données. De plus, la pertinence de l'étude ainsi que ses limites méthodologiques sont exposées. Le quatrième chapitre présente la description et l'analyse des résultats obtenus à la suite de l'observation non participante et des entrevues semi-dirigées auprès d'enseignantes et d'élèves ainsi que la comparaison des effets perçus des techniques pédagogiques sur la motivation scolaire selon les deux types de participants. Finalement, le cinquième chapitre traite de notre discussion en lien avec les résultats obtenus et expose les retombées pratiques et théoriques de la présente étude.

CHAPITRE I
ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente, en premier lieu, un état de la question sur les liens entre l'enseignement traditionnel et l'exposé magistral, des clarifications au sujet des techniques pédagogiques pouvant être intégrées à cette formule pédagogique puis des constats et interprétations des chercheurs au sujet de l'exposé magistral. En deuxième lieu, nous dressons un portrait des courants pédagogiques préconisés par le programme de formation du MÉLS (2006) tout en faisant état de la position de quelques chercheurs sur le sujet. En troisième et dernier lieu seront abordés les constats au sujet de la motivation des élèves et de l'effet des pratiques d'enseignement sur celle-ci.

L'exposé magistral et les techniques pédagogiques : clarifications et constats

Dans cette section, nous établissons d'abord un lien entre l'exposé magistral et l'enseignement traditionnel, en plus d'énoncer ses divers libellés. Ensuite, nous distinguons les multiples appellations utilisées pour décrire les techniques pédagogiques. Finalement, nous faisons état de l'interprétation de chercheurs quant à l'utilisation de la formule pédagogique qu'est l'exposé magistral.

L'enseignement traditionnel et l'exposé magistral

Des auteurs établissent plusieurs catégories de formules pédagogiques, soit les diverses manières dont un enseignant peut s'y prendre pour favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences chez ses élèves (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2009).

L'une de ces catégories est l'enseignement traditionnel, où l'on regroupe les formules pédagogiques visant une transmission des connaissances. En effet, dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant, détenteur du savoir, transmet celui-ci à l'élève (Bissonnette, 2008; Chall, 2002; De Grandpré, 2006; Giasson, 2003; Nadeau et Fisher, 2006; Rieunier, 2000; Stordeur, 2012). On associe donc à l'enseignement traditionnel la formule pédagogique de l'exposé magistral (Barbeau, Montini et Roy, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; De Grandpré, 2006; Nadeau et Fisher, 2006; Stordeur, 2012), où l'enseignant, qui contrôle l'activité, présente la matière à un groupe d'élèves par un discours structuré et organisé (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978; Viau, 2009).

Deux termes, soit « exposé magistral » et « exposé », se retrouvent dans les ouvrages consultés et nous notons une divergence entre ceux-ci. En effet, Legendre (2005) définit « exposé » comme une formule plus générale. On peut alors lui attribuer différents qualificatifs qui viennent préciser le déroulement de l'exposé. Par exemple, ce dernier peut prendre une forme magistrale, ce que Legendre (2005), Vienneau (2011) et Tournier (1978) appellent également « exposé formel ». Lorsqu'on le qualifie de « magistral », l'exposé est livré sans interruption (Legendre, 2005; Tournier, 1978; Vienneau, 2011). Chamberland *et al.* (2009) corroborent cette définition, précisant que le qualificatif « magistral » s'apparente à un degré de formalisme élevé. Or, lorsque la présentation est interrompue de façon fréquente par les interventions des élèves, il s'agit d'un exposé informel (Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978; Vienneau, 2011). Archambault (2000) définit l'exposé informel comme un exposé organisé en fonction des interrogations et des interventions des élèves, l'enseignant laisse donc plus de place à ces derniers afin qu'ils prennent la parole et s'assure de répondre à leurs questions. Par ailleurs, Vienneau (2011) soutient que :

l'exposé formel ou magistral [...] est pratiquement disparu du milieu scolaire (primaire et secondaire) pour être remplacé par l'exposé informel ou exposé interactif, qui accorde une place importante à la participation des élèves et intègre divers supports audiovisuels (comme les transparents) ou informatiques (comme les présentations assistées par ordinateur). (p. 157)

Tournier (1978) corrobore ces propos en mentionnant que l'exposé informel se veut une formule pédagogique assez courante, contrairement à l'exposé magistral. L'auteure affirme qu'il est rare de livrer, de nos jours, un discours en salle de classe sans que les élèves fassent des interventions verbales. D'ailleurs, Saint-Onge (2000) précise qu'un exposé magistral ponctué par des exercices supervisés, des discussions ou des échanges facilite l'apprentissage.

Comme cette distinction entre les diverses appellations se retrouve dans les ouvrages visant à définir l'exposé, et que le libellé « exposé magistral » semble être plus répandu dans les écrits traitant des formules pédagogiques utilisées au primaire, nous poursuivrons avec cette appellation dans notre recherche. Bien que ce type d'exposé soit livré sans interruption, nous chercherons à documenter cet aspect en fonction des pratiques des participants de notre étude.

Les techniques pédagogiques

Pendant sa leçon, quelle que soit la formule pédagogique utilisée, un enseignant peut recourir à diverses techniques pédagogiques, soit des savoir-faire et des actions mis en place pour supporter son discours et parvenir aux objectifs d'apprentissage (Legendre, 2005; Raynal et Rieunier, 2009). Il est toutefois à noter que parmi les auteurs consultés, divers libellés pour parler des techniques pédagogiques ont été recensés : techniques d'enseignement (Viau, 2009; Vienneau, 2011), techniques pédagogiques (Rieunier, 2000), techniques (Chamberland *et al.*, 2009; Saint-Onge, 2000), stratégies pédagogiques ou d'enseignement (Barbeau *et al.*, 1997),

habiletés de communication ou d'enseignement (Chassé et Prigent, 2005; Saint-Onge, 2000), principes d'enseignement (Goupil, 2007), procédures pédagogiques (Rosenshine, 2010), instruments de l'information (Girard, 1985), pratiques pédagogiques ou d'enseignement (Bordeleau et Morency, 2010; Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003) et stratégies de motivation (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005; Théorêt, 2007). Il semblerait qu'il n'existe pas une formulation commune proprement dite regroupant tous les moyens pédagogiques et traits de personnalité propres à chaque enseignant lors d'un enseignement magistral.

Comme la majorité des auteurs utilisent ces appellations sans toutefois les définir, deux dictionnaires terminologiques de l'éducation, soit celui de Legendre (2005) et celui de Raynal et Rieunier (2009), nous ont permis d'expliquer certaines d'entre elles. Par exemple, la technique d'enseignement utilisée par Viau (2009) pour parler de la présentation d'un plan, de l'utilisation de schémas et du recours au questionnement, se veut, dans le dictionnaire de Legendre (2005), un ensemble de procédés pédagogiques. Aussi, la pratique d'enseignement, citée par Gauthier *et al.* (2003), est définie, dans le dictionnaire de Legendre (2005), comme un ensemble d'activités mises en œuvre par l'enseignant. « Stratégies pédagogiques » est un terme utilisé par Barbeau *et al.* (1997) pour décrire certaines actions, telles que réactiver les connaissances antérieures et donner des exemples. Pourtant, Legendre (2005) et Raynal et Rieunier (2009) révèlent qu'une stratégie pédagogique est un concept beaucoup plus large, la décrivant comme un ensemble de méthodes et de techniques mises en œuvre pour atteindre un objectif pédagogique. Or, dans les ouvrages de Rieunier (2000) et de Raynal et Rieunier (2009), on utilise les termes « techniques pédagogiques » pour regrouper diverses techniques méthodologiques et d'animation auxquelles peut avoir recours un enseignant (reformuler, encourager, utiliser des exemples, etc.). Il s'agit de savoir-faire professionnels facilitant les

apprentissages et l'enseignant puise parmi ces ressources pour concevoir ses stratégies d'enseignement (Raynal et Rieunier, 2009). Legendre (2005) corrobore cette définition en rapportant les propos du Bureau International du Travail [BIT] (1987), indiquant qu'il s'agit d'un procédé utilisé pour transmettre les connaissances permettant d'atteindre rapidement les objectifs, et que l'équipement pédagogique y joue un rôle important (BIT, 1987 : cité dans Legendre, 2005). Cela rejoignant bien ce que nous voulions illustrer par les divers moyens qu'un enseignant met en œuvre afin de rendre un exposé magistral motivant pour ses élèves, notre choix s'est arrêté sur le libellé « technique pédagogique ».

Les constats et interprétations d'auteurs au sujet de l'exposé magistral

Des études révèlent que l'exposé magistral demeure l'une des formules pédagogiques les plus répandues au sein du corps enseignant (Bujold, 1997; Cardin, Falardeau et Bidjang, 2012; De Grandpré, 2006; Nadeau et Fisher, 2006; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). De plus, Nadeau et Fisher (2006), après avoir consulté des ouvrages récents sur l'enseignement du français au primaire, ont conclu que les leçons de grammaire sont encore majoritairement données sous forme d'enseignement traditionnel. Or, les auteurs ont des positions divergentes en ce qui a trait à l'efficacité de cette formule pédagogique. Certains soutiennent que cette dernière vise une mémorisation sans effort de compréhension et rend les élèves passifs, car ceux-ci enregistrent, de manière superficielle, des informations qui seront difficilement réinvesties dans leur activité cognitive (Chamberland *et al.*, 2009; Giasson, 2003; Rieunier, 2000; Stordeur, 2012). En fait, Nadeau et Fisher (2006) précisent que l'exposé magistral n'encourage l'activité cognitive que chez un nombre restreint d'élèves. C'est ce que souligne aussi Bujold (1997) qui mentionne que l'exposé magistral favorise

l'atteinte d'objectifs de bas niveau cognitif, tels que nommer et identifier, mais pas ceux de haut niveau, comme expliquer et appliquer, ni de niveau affectif, tels que s'engager et coopérer. Également, Bligh (2000 : cité dans Viau, 2009) a révélé que l'exposé magistral n'est pas efficace pour susciter une réflexion approfondie chez les élèves et leur faire acquérir des savoir-faire. Par le fait même, cet auteur soutient que l'exposé magistral ne suscite pas leur intérêt à l'égard de la matière, propos également soutenus par Chamberland *et al.* (2009) qui ajoutent que cet inconvénient est présent lorsque l'exposé magistral est de trop grande durée ou très utilisé. De façon générale, l'utilisation de cette formule pédagogique rend difficile le maintien de l'attention et de la concentration puisque la capacité d'écoute des élèves s'avère limitée (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Tournier, 1978). Aussi, comme c'est l'enseignant qui contrôle le discours, les élèves ne peuvent percevoir, dans l'immédiat, les retombées de leurs apprentissages (Bujold, 1997; Tournier, 1978).

Toutefois, Chamberland *et al.* (2009) dénotent à la fois des aspects positifs et négatifs liés à l'utilisation de cette formule pédagogique, indiquant qu'elle demeure néanmoins sécurisante pour les élèves. Cet aspect positif est corroboré par Bujold (1997). D'autres auteurs précisent que l'enseignement traditionnel s'avère particulièrement rassurant pour des élèves qui éprouvent des difficultés à l'école (Bissonnette, 2008; Thoonen, Slegers, Peetsma et Oort, 2011). De plus, des recherches ont montré que les élèves issus d'un milieu socioéconomique pauvre, comme ils disposent de moins de ressources à la maison et nécessitent plus d'encadrement à l'école, réussissent mieux avec un enseignement traditionnel (Boutin, 2008; Chall, 2002; Comeau et Lavallée, 2008), enseignement qui utilise entre autres l'exposé magistral comme formule pédagogique. D'autres études ont aussi révélé qu'un enseignement structuré et directif est la façon la plus efficace de favoriser l'apprentissage de

composantes liées au processus de lecture et d'écriture et qu'il est souhaitable de prioriser une telle approche auprès d'élèves en difficulté (Bissonnette, 2008; Bissonnette et Bouchard, 2012). D'ailleurs, une étude menée par Henchey et ses collaborateurs (2001 : cités dans Bissonnette 2008 et dans Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006) indique que les écoles efficaces (écoles obtenant le plus haut taux de performance scolaire) recourent à des pratiques d'enseignement structurées et traditionnelles, telles que l'exposé magistral. Par ailleurs, cette formule pédagogique permet de livrer rapidement une grande quantité d'informations (Chamberland *et al.*, 2009; Rieunier, 2000), et ce, à un grand nombre d'élèves (Bujold, 1997; Tournier, 1978). De plus, selon Tournier (1978), un exposé magistral s'avère facile à organiser et nécessite moins de matériel que les autres formules pédagogiques. Aussi, selon Bujold (1997), il s'agit d'une formule pédagogique stimulante et valorisante pour l'enseignant, car c'est lui qui est au premier plan et qui transmet son savoir aux élèves.

Saint-Onge (2000) mentionne qu'il est faux de prétendre que l'exposé magistral ne consiste, pour les élèves, qu'à un enregistrement de l'information, car ces derniers doivent traiter les informations reçues et construire, à partir de celles-ci, leurs propres connaissances. Du même souffle, Tournier (1978) évoque que l'exposé magistral requiert de la part des élèves une activité intellectuelle importante. Cependant, pour Saint-Onge (2000), il revient à l'enseignant d'organiser son enseignement de sorte que le traitement et la construction de leurs connaissances se fassent adéquatement. Aussi, pour faciliter l'apprentissage, l'enseignant ne doit pas se limiter à la formule pédagogique de l'exposé magistral. Il est nécessaire de compléter le discours, par exemple, par des exercices supervisés ou autonomes, ou encore, par des échanges (Saint-Onge, 2000). Dans la même veine, Bujold (1997) signale qu'il est possible d'atteindre des objectifs de haut niveau cognitif lorsque l'exposé magistral est suivi

d'une activité de participation. L'enseignant aurait donc tout avantage à combiner l'exposé magistral à une activité d'apprentissage (Bujold, 1997; Saint-Onge, 2000).

À la lumière de ces positions, un consensus au sujet de l'efficacité de cette formule pédagogique ne semble pas établi. Il nous apparaît alors nécessaire de consulter le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ, MÉLS, 2006) pour en dégager les principales orientations et déterminer si l'exposé magistral a toujours sa place dans notre système éducatif. Cela fait l'objet de la prochaine section.

Les orientations du programme de formation et la position de quelques chercheurs au sujet des courants pédagogiques

Dans cette section, nous abordons les orientations du PFEQ ainsi que l'interprétation qu'en font certains chercheurs. De plus, nous dressons un portrait des positions des auteurs à l'égard des divers courants pédagogiques, dont certains sont présents dans le PFEQ.

Les orientations du PFEQ

À la suite d'une réforme de l'éducation (ou renouveau pédagogique) amorcée en 2000 au primaire, le Ministère de l'Éducation du Québec a publié, en 2001, le PFEQ, qui a ensuite été revu en 2006 par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS]. Dans le chapitre d'introduction, on stipule que le programme « retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction de savoirs » (MÉLS, 2006, p. 4). Ainsi, on révèle que la conception de l'apprentissage s'inspire du courant constructiviste, où l'élève est appelé à jouer un rôle actif et central dans la construction de ses

apprentissages, mais on mentionne également que le courant behavioriste marque toujours notre conception de l'apprentissage :

Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. Deux grands courants de pensée, le behaviorisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage. Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. (MÉLS, 2006, p. 5)

De plus, on définit le rôle de l'enseignant dans une perspective constructiviste de l'apprentissage :

Il [l'enseignant] lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante. (MÉLS, 2006, p. 6)

Lorsque l'on aborde le programme par discipline, par exemple, le français, langue d'enseignement – puisqu'il s'agit de la discipline qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche – le programme en expose les objectifs, les compétences à développer ainsi que les apprentissages visés. Sans prioriser clairement une approche plus qu'une autre, il stipule que « bien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles se développent, notamment lors des activités interdisciplinaires ou de l'apprentissage par projets » (MÉLS, 2006, p. 73). Ainsi, par les formules pédagogiques que le programme propose pour le développement des compétences relatives à cette discipline, on peut supposer que le courant constructiviste est présent, mais nulle part on ne fait mention de l'exposé magistral. Il est à noter que des auteurs soutiennent

que l'enseignement transmissif s'inspire de plusieurs principes d'application du courant behavioriste (Théorêt, 2007; Vienneau, 2011). Or, comme le courant behavioriste n'est reconnu que pour son utilisation et ne se retrouve pas dans les orientations pédagogiques du programme, nous constatons que ce dernier ne valorise pas les formules pédagogiques liées à l'enseignement traditionnel, telles que l'exposé magistral. Toutefois, aucun passage n'évoque que ce type de formule pédagogique serait à proscrire.

L'interprétation que font des chercheurs du programme de formation de l'école québécoise

Selon Bissonnette (2008), la réforme accorde une importance particulière aux stratégies éducatives centrées sur l'élève, c'est-à-dire celles où l'enseignant exerce un rôle de guide et de facilitateur tout en proposant des situations d'apprentissage contextualisées et authentiques, basées sur les intérêts des élèves, telles que le projet, les recherches ou les résolutions de problèmes (Bissonnette, 2008; Chall, 2002). Inchauspé (2007) précise qu'on vise une plus grande participation active de la part de l'élève afin de permettre à ce dernier de développer sa compréhension ainsi que des savoir-faire. Plusieurs auteurs confirment ce qui est mentionné dans le PFEQ en mentionnant que le programme fonde sa théorie de l'apprentissage en fonction du constructivisme (Bissonnette *et al.*, 2006; Cardin *et al.*, 2012; De Grandpré, 2006; Giasson, 2003). Selon cette conception, l'enseignant doit proposer à l'élève des situations d'apprentissage s'avérant complexes et signifiantes (Bissonnette *et al.*, 2006; Legendre, 2004; Stordeur, 2012; Vienneau, 2011). D'autres soutiennent également que la conception socioconstructiviste se reflète dans les pratiques pédagogiques qui y sont préconisées (Comeau et Lavallée, 2008; De Grandpré, 2006; Désautels et Larochelle, 2004; Legendre, 2004; Viola, 2007). Dans son ouvrage sur la lecture, Giasson (2003) mentionne que

« dans l'optique du renouveau actuel en éducation, les formules devraient favoriser les interactions entre pairs au cours d'activités de recherche ou d'apprentissage coopératif, ou encore dans les cercles de lecture et les ateliers de lecture » (p. 102). Or, ces formules s'inscrivent dans un courant socioconstructiviste. Il est à noter que, bien que le socioconstructivisme ne soit pas clairement énoncé dans le programme de formation, le MÉLS montre l'importance qu'il accorde à ce courant pédagogique dans son bulletin « Objectif persévérance et réussite » publié en 2008 :

Dans le contexte actuel du renouveau pédagogique où les enseignants sont amenés à introduire différentes formules d'apprentissage par les pairs, comme la pédagogie par projets, la pédagogie collaborative, le tutorat et diverses formes d'apprentissage coopératif, les préoccupations pour la vie sociale des élèves en classe prennent une nouvelle importance. (MÉLS, 2008, p. 6)

Bien que le programme révèle que le courant behavioriste marque toujours notre conception de l'apprentissage (MÉLS, 2006, p. 5), pour certains auteurs, il semblerait que les modèles de transmission des connaissances, couramment appelés « méthodes traditionnelles », ne fassent pas partie des orientations (Corbeil, 2008; Giasson, 2003). Plusieurs interprètent alors le message de la réforme et de son programme comme une rupture paradigmatique, invitant les enseignants à délaisser le paradigme de l'enseignement pour passer au paradigme de l'apprentissage (Bissonnette, 2008; Inchauspé, 2007). Paul Inchauspé (2007), surnommé le « père de la réforme », soutient que, dès le début des années 1990, s'est entamée une remise en question, voire une dévalorisation, des pédagogies behavioristes. Il déplore d'ailleurs le fait que dans le milieu universitaire, on ne se contente pas de distinguer le behaviorisme et le constructivisme, mais on les met également en opposition. Selon lui, c'est une idée fautive de penser que la théorie constructiviste s'est constituée en contradiction avec la théorie behavioriste et qu'elle a remplacé, voire éliminé, son prédécesseur. Il en va de même pour

l'idée du changement de paradigme, faussement interprétée (Inchauspé, 2007). Legendre (2004) déplore aussi cette rupture paradigmatique que l'on associe à la réforme de l'éducation :

Sans tomber dans le piège d'un relativisme total qui conforte chacun dans ses pratiques habituelles, il convient d'éviter le dogmatisme pouvant conduire à éliminer par décret des pratiques qui peuvent encore avoir leur place. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on privilégie une vision constructiviste de l'apprentissage qu'il n'y a pas lieu de recourir, à l'occasion, à des pratiques d'enseignement plus directes que l'on assimile souvent à l'enseignement magistral. (p. 43)

En somme, nous pouvons dire que le PFEQ valorise une conception constructiviste de l'apprentissage et bien qu'il reconnaisse l'apport de la conception behavioriste dans les pratiques d'enseignement actuelles, cette dernière ne se retrouve pas dans ses orientations pédagogiques. Plusieurs auteurs notent également cette valorisation du constructivisme ainsi que du socioconstructivisme, et soutiennent que le PFEQ ne tient pas compte des formules pédagogiques traditionnelles, c'est-à-dire de type transmissif.

Les positions d'auteurs quant aux différents courants pédagogiques

Encore une fois, les positions des chercheurs ne s'avèrent pas unanimes quant à aux conceptions de l'apprentissage et diverses écoles de pensées coexistent dans les écrits. Certains auteurs valorisent les orientations constructiviste et socioconstructiviste. Par exemple, Donovan et Bransford (2005) insistent sur l'importance d'offrir aux élèves des opportunités d'expérimenter et d'être en action, car selon eux, seule l'expérimentation permet de modifier les conceptions de façon significative. Engle et Conant (2002) indiquent qu'il est nécessaire de permettre aux enfants d'échanger et de débattre de leurs idées entre eux afin de parfaire leur compréhension. Pour Bielaczyc et Collins (1999), le constructivisme fait en sorte que les élèves apprennent mieux, car ces derniers ne font pas qu'assimiler ce qui est dit.

D'autres auteurs soutiennent que le courant behavioriste et les formules d'enseignement traditionnelles ont encore toute leur raison d'être. Bissonnette *et al.* (2006) promeuvent l'enseignement explicite, une formule pédagogique qui, après une mise en situation, se déroule en trois étapes subséquentes – le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome – dont la première est axée sur la transmission des connaissances, donc associée à l'enseignement traditionnel. Or, ces auteurs ne favorisent pas les tâches complexes, car ces dernières présentent trop d'informations simultanément aux élèves (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007; Bissonnette, 2008). Par conséquent, ceux-ci ne disposeraient pas de suffisamment de temps pour comprendre et maîtriser les notions de base (Bissonnette *et al.*, 2006). Hattie et Yates (2013) vont dans le même sens, précisant que les apprentissages de nature plus complexe – où l'enfant ne fait pas que retenir une stratégie, mais intègre plutôt l'apprentissage de sorte à le réinvestir dans d'autres situations – s'acquièrent rarement par la découverte où l'enseignant agit en tant que guide. Tout en reconnaissant l'effet bénéfique des échanges et des interactions entre les élèves au regard de leurs apprentissages, ces auteurs précisent que pour les apprentissages complexes, l'enseignant doit favoriser une démarche explicite dans laquelle l'enseignement se fera de façon organisée et rigoureuse, et ce, afin que l'élève apprenne non seulement de nouveaux concepts, mais soit également en mesure de les relier entre eux (Hattie et Yates, 2013). Corbeil (2008) dénonce l'apprentissage par découvertes en ajoutant que certaines notions liées au langage ne peuvent s'acquérir que par l'entremise d'un enseignement systématique. Finalement, des recherches traitant de l'opposition qui subsiste entre les approches éducatives centrées sur l'élève, qui s'apparentent à une conception plus moderne, progressiste et constructiviste de l'éducation, et les approches centrées sur l'enseignant, associées davantage à une vision plus classique et traditionnelle,

révèlent que les approches orientées vers l'enseignant, c'est-à-dire planifiées et dirigées par ce dernier, favorisent davantage l'apprentissage et la réussite scolaire (Bissonnette, 2008; Chall, 2002; Théorêt, 2007). De plus, ce constat s'observe particulièrement auprès d'élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés ou présentant des difficultés d'apprentissage. En effet, les élèves motivés à l'école et autonomes dans les tâches possèdent généralement les habiletés requises pour atteindre les objectifs dans une approche orientée vers l'élève, mais il en va tout autrement pour les élèves qui ont besoin d'un soutien particulier ou d'un accompagnement constant de la part de l'enseignant. Dans leur cas, un enseignement direct s'avère donc beaucoup plus efficace (Bissonnette, 2008; Chall, 2002; Théorêt, 2007).

Ainsi, les auteurs opposent souvent le courant constructiviste à l'enseignement traditionnel. Inchauspé (2007) déplore en quelque sorte ce débat sur les pratiques d'enseignement qui ressemble parfois, selon lui, à une « guerre de religion » et, tout comme Vienneau (2011), il insiste sur l'importance de la complémentarité des courants pédagogiques. Pour Inchauspé (2007), selon l'intention pédagogique de départ, il revient à l'enseignant de privilégier la méthode qui s'avère la mieux adaptée :

Si l'intention est la compréhension par les élèves, on peut leur proposer des situations épurées traditionnelles de l'enseignement, celles dans lesquelles on va du simple au complexe, celles où les choses sont exposées selon l'ordre de l'explication. Mais si l'intention est de susciter l'activité de l'élève en s'appuyant sur son besoin de comprendre, on peut lui proposer des situations qui feront appel à la découverte et à la recherche personnelle d'explication. (p. 111)

Du même souffle, Saint-Onge (2000) conçoit que l'orientation vers un courant pédagogique en particulier n'est pas un gage de réussite en soi. L'enseignant doit adapter son enseignement en fonction des élèves à qui il s'adresse, car ce n'est pas parce qu'une formule pédagogique est efficace pour l'un qu'elle le sera pour l'autre. Vincent, Dezutter et Lefrançois (2013), dont la

recherche visait à comparer, dans l'enseignement de la grammaire, les approches d'enseignement déductives, caractérisées traditionnelles puisque l'enseignant enseigne d'abord la règle grammaticale et les élèves réalisent ensuite des exercices d'application, et les approches inductives, plus axées sur la découverte et la réflexion à partir de divers exemples, soutiennent que les enseignants ont tout intérêt à combiner les différentes approches, et ce, dans le but de répondre à divers objectifs. C'est une position qu'adopte également Bujold (1997), qui considère que l'utilisation des deux types d'approches maximise la compréhension des élèves. De plus, la variation des formules pédagogiques est susceptible d'intéresser un plus grand nombre d'élèves (Vincent *et al.*, 2013). À la lumière des propos de ces auteurs, l'enseignement traditionnel aurait donc toujours sa place dans nos pratiques actuelles.

Bilan de la situation

Dans une perspective de complémentarité des courants pédagogiques, il semblerait que, pour plusieurs auteurs, l'enseignement traditionnel aurait toujours sa raison d'être. Rappelons que l'exposé magistral se situe dans cette catégorie de formules pédagogiques, que certains associent au behaviorisme. Pourtant, des auteurs mettent en opposition l'enseignement traditionnel et le courant constructiviste prisé par le PFEQ. Étant donné qu'aucun consensus n'est établi à cet égard et compte tenu du fait que l'exposé magistral demeure une formule pédagogique encore très utilisée en dépit des recommandations du PFEQ, il nous apparaît alors nécessaire de nous questionner sur l'influence de l'enseignement traditionnel et de l'exposé magistral au regard de la motivation des élèves, un facteur déterminant dans la réussite scolaire.

La motivation : constats et influence des pratiques d'enseignement

Dans la présente section, nous dressons d'abord quelques constats de chercheurs quant à la motivation des élèves, puis nous abordons l'efficacité des approches pédagogiques selon l'angle de la motivation scolaire.

Les constats au sujet de la motivation

Des études ont montré que la motivation est une composante essentielle en éducation, car elle favorise l'apprentissage de façon significative (Bouffard *et al.*, 2005; Hickey, 2003; Tardif, 1999; Vienneau, 2011). Or, une recherche menée par Bouffard *et al.* (2005), traitant des stratégies de motivation utilisées par des enseignants du primaire, a exposé un constat préoccupant : plus les élèves cheminent dans leur scolarité, moins ils prétendent avoir de la facilité à l'école et apprécier leur milieu scolaire. Ceux-ci accordent moins de valeur aux matières qui leur sont enseignées et poursuivent moins de buts d'apprentissage que leurs congénères plus jeunes. De plus, cette étude montre que non seulement la poursuite des buts d'apprentissage est moindre chez les plus vieux, elle est également moins présente en français qu'en mathématiques (Bouffard *et al.*, 2005). Bouffard *et al.* (2005) et McIntyre (2010) révèlent qu'il est plus difficile pour les enseignants d'avoir une incidence positive sur la motivation dans les niveaux où les élèves sont plus vieux et que ce ne sont pas tous les enseignants qui ont les compétences suffisantes pour le faire. L'étude de Bobbitt Nolen et Nicholls (1993) corrobore ces propos, démontrant que les élèves de cinquième année ont un jugement plus négatif que les élèves de 2^e année quant à l'efficacité des stratégies motivationnelles utilisées par leur enseignant.

L'influence des pratiques d'enseignement sur la motivation des élèves

Des auteurs soutiennent que les pratiques d'enseignement ont une incidence sur la motivation scolaire (Bowen, Chouinard et Janosz, 2004; Vezeau, Chouinard, Bouffard, Janosz, Bergeron et Bouthillier, 2010; Viau, 1998). Inchauspé (2007) mentionne que pour éveiller chez l'élève le désir de connaître et de comprendre, autrement dit sa motivation intrinsèque, l'enseignant doit exercer trois types de pédagogies : les pédagogies de la grandeur, où l'on invite l'élève à travailler avec effort et rigueur, les pédagogies du soutien, où l'on accompagne l'élève dans ses apprentissages à travers ses angoisses et ses difficultés, et les pédagogies de l'activité, c'est-à-dire les pédagogies où l'élève est un acteur dans son processus d'apprentissage. Le Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1993), qui a publié un document traitant des diverses approches pédagogiques, abonde dans le même sens concernant les pédagogies de l'activité, mentionnant que les stratégies d'enseignement indirect, axées sur l'élève, où ce dernier est appelé à observer, à faire des recherches et à formuler des hypothèses, sont sources de motivation. En fait, selon plusieurs auteurs, les activités d'apprentissage où l'élève est appelé à être actif génèrent plus de motivation qu'un exposé magistral, car elles répondraient davantage aux conditions motivationnelles (Engle et Conant, 2002; Nadeau et Fisher, 2006; Thoonen *et al.*, 2011; Viau, 2009). Pour Thoonen *et al.* (2011), ce sont notamment les approches d'enseignement coopératif qui favorisent particulièrement la motivation intrinsèque chez l'élève. On reconnaît ainsi, par les pratiques d'enseignement proposées par tous les auteurs mentionnés ci-haut, les courants constructiviste et socioconstructiviste associés à la réforme de l'éducation et au PFEQ.

Toutefois, au-delà de l'approche pédagogique utilisée, on mentionne qu'un enseignant qui paraît compétent aux yeux de ses élèves et qui est passionné et motivé par sa matière aura un effet positif sur leur motivation (Hattie et Yates, 2013; Viau 2009). Par ailleurs, Viau (2009) indique qu'un exposé magistral clair et bien organisé peut susciter la motivation. De plus, simplement par ses traits de personnalité, par exemple son charisme et sa bonne humeur, l'enseignant peut rendre son exposé motivant (Viau, 2009). Dans la même veine, dans le document publié par le Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1993) mentionné précédemment, on soutient que « si le présentateur connaît son domaine, s'il est attentif, engageant et motivant, l'exposé peut alors stimuler la réflexion, défier l'imagination et développer la curiosité et le sens de l'enquête » (p. 25). En ce sens, Legendre (2005) et Tournier (1978) précisent que l'exposé magistral peut être un des meilleurs moyens pour susciter la motivation, l'enthousiasme et les changements de valeurs attendus quand les ressources personnelles du professeur sont bien adaptées à la formule. Selon Bujold (1997), lorsque cette formule pédagogique est de courte durée, elle peut être un excellent moyen de transmettre aux élèves de l'enthousiasme à l'égard de la matière et de la motivation.

Finalement, Viau (2009) ajoute que l'enseignant peut intégrer à un exposé magistral certaines techniques d'enseignement – que nous appellerons techniques pédagogiques pour les raisons évoquées au début de ce chapitre – c'est-à-dire des savoir-faire et des actions mises en place par l'enseignant pour supporter son discours et parvenir aux objectifs d'apprentissage (Legendre, 2005; Raynal et Rieunier, 2009). Or, selon Viau (2009), par les techniques pédagogiques qu'il intègre à son discours, l'enseignant peut influencer positivement la motivation de ses élèves. En effet, il est possible d'employer diverses techniques pédagogiques pour amener les élèves à percevoir l'utilité du contenu enseigné, à améliorer

leur perception au regard de leurs compétences et à accroître leur sentiment de contrôlabilité (Viau, 2009).

À la lumière de tous ces constats, il semble que, bien que les approches pédagogiques relatives au courant constructiviste s'avèrent bénéfiques pour accroître la motivation scolaire, il serait néanmoins possible de rendre un exposé magistral motivant lorsque les techniques pédagogiques que l'enseignant intègre à son discours sont bien adaptées aux conditions motivationnelles de l'élève. Toutefois, d'après notre synthèse des écrits, nous constatons que peu de connaissances sont établies quant aux conditions d'application et aux techniques pédagogiques associées à l'exposé magistral qui permettent d'accroître la motivation scolaire des élèves.

Question et objectifs de recherche

Sachant que les pratiques d'enseignement ont une incidence sur la motivation de l'élève et que l'exposé magistral demeure une formule pédagogique très utilisée dans le milieu, bien qu'il ne semble pas prisé par le programme d'études en vigueur (MÉLS, 2006), nous aimerions savoir par le biais de quelles techniques pédagogiques il est possible d'influencer positivement la motivation scolaire des élèves lors d'un exposé magistral. En outre, sachant que, d'une part, les élèves du primaire plus âgés poursuivent moins de buts d'apprentissage que leurs congénères plus jeunes et que, d'autre part, ils en poursuivent moins en français qu'en mathématiques, il nous apparaît important de cibler la clientèle du troisième cycle du primaire ainsi que le français comme discipline d'enseignement. Notre question de recherche se formule donc de la façon suivante : Quelles techniques pédagogiques des enseignants de 3^e cycle du primaire utilisent-ils pour favoriser la motivation de leurs élèves

lors d'un exposé magistral en français langue d'enseignement? Nous poursuivons trois objectifs :

- 1- décrire les techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire pour favoriser la motivation des élèves lors d'un exposé magistral en français;
- 2- décrire les techniques pédagogiques utilisées par ces enseignants du point de vue de leurs élèves pour favoriser leur motivation lors d'un exposé magistral en français;
- 3- ressortir les divergences et les convergences dans les techniques pédagogiques émises par les enseignants et par les élèves.

Le chapitre suivant présente le cadre théorique de la recherche qui appuie nos objectifs.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre vise à définir les concepts à l'étude. D'abord, nous décrivons l'exposé magistral et les conditions d'efficacité. Ensuite, comme notre but est de décrire l'effet des pratiques d'enseignement sur la motivation des élèves, nous définissons la motivation et abordons ensuite la motivation scolaire avec ses sous-concepts, soit les systèmes de conceptions et les systèmes de perceptions des élèves. Puis, nous traitons de la motivation en contexte d'exposé magistral et définissons des techniques pédagogiques à intégrer à cette formule pédagogique. Finalement, nous présentons les limites théoriques de la recherche.

L'exposé magistral

Dans cette section, nous présentons l'exposé magistral. Nous en dressons la définition pour terminer avec notre définition personnelle du concept.

L'exposé magistral est une activité de transmission des connaissances. Par conséquent, on l'associe majoritairement à l'enseignement traditionnel (Barbeau *et al.*, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; De Grandpré, 2006; Nadeau et Fisher, 2006; Stordeur, 2012). Selon cette conception, c'est l'enseignant, détenteur du savoir, qui transmet les connaissances aux élèves (Bissonnette, 2008; Chall, 2002; De Grandpré, 2006; Giasson, 2003; Nadeau et Fisher, 2006; Stordeur, 2012). Ainsi, l'exposé magistral se veut un discours oral court, visant à transmettre des notions de manière structurée et organisée (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978; Viau, 2009). Contrairement aux activités

d'apprentissage, essentiellement centrées sur l'apprenant, l'exposé magistral se définit comme une activité d'enseignement (Viau, 2009) étant donné que l'enseignant en est l'acteur principal et c'est lui qui contrôle l'exposé (Chall, 2002; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978; Viau, 2009). En effet, c'est en résumant et en répétant les informations, en insistant sur certaines d'entre elles et en faisant des opérations intellectuelles que l'enseignant oriente la construction du savoir chez ses élèves (Saint-Onge, 2000). Le but d'un exposé magistral est de faire comprendre quelque chose. Or, celui-ci est généralement conçu de sorte à viser trois niveaux de compréhension : la description, car il permet aux élèves de reconnaître les caractéristiques d'un phénomène; l'interprétation, car le discours guide les élèves dans un processus de réflexion afin de les amener à donner une signification aux concepts étudiés; l'explication, étant donné que l'enseignant ne fait pas que décrire une réalité, mais explique également pourquoi il en est ainsi (Saint-Onge, 2000).

Le déroulement habituel d'un exposé magistral est le suivant : l'enseignant est placé généralement à l'avant de son groupe et livre oralement les informations pendant que les élèves prennent des notes (Archambault, 2000; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Saint-Onge, 2000; Tournier, 1978; Vienneau, 2011). Il est à noter que l'enseignant peut avoir recours à des compléments visuels dans le but de supporter son discours (Archambault, 2000; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Saint-Onge, 2000; Tournier, 1978; Vienneau, 2011). Certains auteurs ajoutent que l'exposé peut inclure des échanges avec les élèves (Archambault, 2000; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Viau, 2009; Saint-Onge, 2000; Tournier, 1978; Vienneau, 2011). Comme mentionné dans l'énoncé de la problématique, il s'agit, pour quelques auteurs, d'un exposé qu'ils qualifient d'informel (Archambault, 2000; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005;

Tournier, 1978; Vienneau, 2011). Pour Archambault (2000), un exposé informel se construit principalement en fonction des interrogations des élèves. D'ailleurs, selon Chamberland *et al.* (2009), dans cette forme d'exposé, les élèves ont davantage l'impression que leurs interventions ont de la valeur. Or, lorsqu'un exposé est dit magistral, on lui reconnaît un niveau de formalisme plus élevé, c'est-à-dire qu'il est livré sans interruption (Chamberland *et al.*, 2009; Legendre 2005; Tournier, 1978; Vienneau, 2011). Ainsi, l'implication des élèves s'en trouve diminuée (Chamberland *et al.*, 2009).

Les conditions d'efficacité

L'exposé magistral doit satisfaire certains critères afin d'être efficace. D'abord, ce dernier doit être de courte durée (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Saint-Onge, 2000; Tournier, 1978). Par contre, l'exposé magistral doit couvrir une bonne quantité de contenu et l'enseignant doit maintenir un rythme assez rapide, ce qui permet aux élèves de conserver leur état de participation (Saint-Onge, 2000). En effet, un rythme trop lent ou peu d'informations nouvelles laisse croire aux élèves qu'il y a peu à apprendre et qu'il ne vaut pas la peine d'être attentifs et de s'engager sur le plan cognitif (Saint-Onge, 2000). De plus, l'enseignant doit être capable de capter et de maintenir l'attention d'un grand nombre d'élèves et savoir d'interpréter les réactions non verbales montrant leur niveau de compréhension et d'intérêt (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre 2005; Tournier, 1978). Également, son exposé magistral doit être structuré et organisé, c'est-à-dire que les informations sont présentées selon une structure montrant leur importance et des liens sont établis entre elles et avec les notions apprises antérieurement, et ce, afin que les élèves ne se perdent pas dans un flot d'explications qu'ils sont incapables de relier (Bujold, 1997; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Pour ce faire,

l'enseignant doit planifier son exposé magistral en sélectionnant les éléments qu'il compte aborder selon deux critères : leur importance, c'est-à-dire que les élèves doivent absolument maîtriser ces connaissances pour bien progresser et atteindre les objectifs, et leur pertinence, ce qui signifie que les élèves seront en mesure de reconnaître l'utilité des notions apprises et de constater qu'ils peuvent les réinvestir dans des contextes qui leur sont signifiants (Bujold, 1997). Aussi, l'enseignant doit tenir compte le plus possible des besoins et des capacités des apprenants, tels que leur maturité intellectuelle et leur maîtrise des connaissances préalables nécessaires à la compréhension des nouvelles notions (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009). Par ailleurs, pour que l'exposé magistral soit efficace, les élèves, quant à eux, doivent faire les efforts nécessaires afin de maintenir leur attention et doivent savoir mémoriser efficacement les informations (Bujold, 1997; Legendre, 2005; Tournier, 1978). Le groupe doit être assez homogène sur le plan de la maturité intellectuelle, des intérêts et des besoins, et sa taille doit être prévue en conséquence (Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978). Finalement, certaines conditions environnementales ne sont pas à négliger, telles que la qualité de l'environnement physique (Bujold, 1997; Tournier, 1978; Vienneau, 2011).

À la lumière de cette recension des écrits, nous définissons l'exposé magistral comme étant un discours court, dirigé par l'enseignant, dans lequel celui-ci livre des informations de manière structurée et sans interruption. L'exposé magistral comporte à la fois des avantages et des limites. Nous retenons qu'il revient à l'enseignant d'organiser son discours afin de pallier ces dernières, sa tâche ne se limitant pas à livrer oralement des notions, mais consistant aussi à faire en sorte que ses élèves soient engagés cognitivement et réalisent des apprentissages de haut niveau. Ainsi, il importe de susciter leur intérêt pour la matière et leur motivation à apprendre.

La motivation

Dans cette section, nous définissons la motivation, qui constitue notre deuxième concept à l'étude.

La motivation correspond à l'ensemble des facteurs internes, c'est-à-dire relevant des caractéristiques individuelles, et externes incitant un individu à s'engager dans une tâche, à y participer activement, à choisir des stratégies efficaces et à persévérer en dépit des difficultés (Bouffard *et al.*, 2005; Lieury et Fenouillet, 2006; Martin, 1994 : citée dans Goupil, 2007; Viau, 1997). Il existe deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Bégin, 2009; Deci et Ryan, 2004; Deci, Vansteekiste et Lens, 2006; Lieury et Fenouillet, 2006). Lorsque la motivation se qualifie d'intrinsèque, on dénote chez l'individu une volonté de s'engager dans l'activité en vue de s'améliorer (Deci *et al.*, 2006; Vezeau *et al.*, 2010; Viau, 2009), ainsi qu'un intérêt et un plaisir personnels (Bégin, 2009; Deci *et al.*, 2006; Deci et Ryan, 2004; Hickey, 2003; Lieury et Fenouillet, 2006; Vallerand et Rip, 2006; Thoonen *et al.*, 2011). Dans le cas d'une motivation extrinsèque, la satisfaction découle du résultat et non de l'activité elle-même; la personne réalise la tâche pour en retirer un bénéfice extérieur (Deci *et al.*, 2006; Deci et Ryan, 2004; Lieury et Fenouillet, 2006; Vallerand et Rip, 2006; Thoonen *et al.*, 2011). Prenons l'exemple d'un élève qui choisit le sujet des jeux vidéo dans le cadre d'un projet en science et technologie. Si celui-ci persévère malgré les difficultés, car son but est d'apprendre et de s'améliorer, on parle d'une motivation intrinsèque. Cependant, s'il persévère parce qu'il désire montrer à ses parents les bienfaits des jeux vidéo dans l'espoir d'en posséder un, il s'agit d'une motivation extrinsèque. Selon Thoonen *et al.* (2011), un apprentissage réalisé avec une motivation intrinsèque s'avérerait plus signifiant.

Ainsi, nous retenons que la motivation est ce qui amène un individu à vouloir s'engager dans une tâche et à persévérer en dépit des difficultés rencontrées. Lorsque la motivation provient d'un bénéfice extérieur lié à la réussite de l'activité, on qualifie celle-ci d'extrinsèque. À l'opposé, lorsqu'un individu est motivé par la tâche simplement parce qu'il éprouve de l'intérêt et du plaisir à l'accomplir, on parle d'une motivation intrinsèque. Or, il nous apparaît important de définir la motivation dans une perspective scolaire.

La motivation scolaire

En milieu scolaire, la motivation se traduit par le désir d'apprendre des élèves et elle joue un rôle de première importance dans tout effort d'apprentissage (Vienneau, 2011). Des chercheurs ont noté la divergence entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque sur le plan des buts d'accomplissement visés par les élèves. En effet, ceux qui sont animés d'une motivation intrinsèque poursuivent des buts de maîtrise, ce que certains auteurs appellent aussi « buts d'apprentissage ». Ces élèves sont orientés vers l'amélioration de leurs habiletés, la compréhension des contenus abordés et le développement de nouvelles compétences (Barbeau *et al.*, 1997; Bouffard *et al.*, 2005; Bowen *et al.*, 2004; Dweck, 1986; MÉLS, 2007; Lieury et Fenouillet, 2006; Thoonen *et al.*, 2011; Vezeau *et al.*, 2010). Ceux qui poursuivent plutôt des buts de performance, donc de la motivation extrinsèque, sont généralement préoccupés par l'image sociale qu'ils projettent et leur but est d'être jugés positivement à l'égard de leurs compétences ou de surpasser les autres (Barbeau *et al.*, 1997; Bouffard *et al.*, 2005; Bowen *et al.*, 2004; Dweck, 1986; Lieury et Fenouillet, 2006; MÉLS, 2007; Thoonen *et al.*, 2011; Vezeau *et al.*, 2010). Ces élèves ont une conception négative de l'effort, car pour eux, un élève doué et compétent ne devrait pas avoir à fournir d'efforts pour

réussir (Dweck, 1986, Bowen *et al.*, 2004; Vezeau *et al.*, 2010). On observe d'ailleurs que les élèves poursuivant ce type de but ne veulent habituellement pas s'engager dans une tâche qui pourrait affecter négativement leur compétence ou leur estime de soi (Barbeau *et al.*, 1997), c'est pourquoi ils choisiront de s'investir dans des tâches particulièrement faciles pour être assurés de réussir, ou encore, dans des tâches dont le degré de difficultés est très élevé afin que leurs aptitudes ne soient pas mises en cause advenant un échec (Dweck, 1986). À l'inverse, les élèves poursuivant des buts de maîtrise perçoivent les tâches scolaires comme des défis (Thoonen *et al.*, 2011) et les efforts investis sont valorisés et perçus comme une source non négligeable de leur réussite scolaire (Dweck, 1986; Bowen *et al.*, 2004; Vezeau *et al.*, 2011). Ces derniers n'hésiteront pas à se fixer des objectifs personnels et à persister en dépit des difficultés rencontrées, car ces élèves perçoivent l'erreur comme faisant partie de l'apprentissage (Barbeau *et al.*, 1997; Dweck, 1986; Bowen *et al.*, 2004). Finalement, certains auteurs utilisent aussi l'appellation « buts d'évitement » pour définir les buts que poursuivent des élèves s'investissant peu dans la tâche et limitant la quantité d'efforts. Ces élèves, axés ni sur la maîtrise ni sur la performance, fournissent un minimum d'efforts de sorte à obtenir tout juste la note de passage (Bouffard *et al.*, 2005; Bowen *et al.*, 2004; Thoonen *et al.*, 2011).

Les principales manifestations de la motivation scolaire sont la persévérance et l'engagement cognitif, soit le degré d'effort mental des élèves dans une tâche (Barbeau *et al.*, 1997; Bowen *et al.*, 2004; Deci *et al.*, 2006; Martin 1994 : citée dans Goupil, 2007; Tardif, 1992; Viau, 2009). Ainsi, des élèves motivés mettent en œuvre des stratégies d'apprentissage, soit des stratégies cognitives, métacognitives, affectives ou de gestion de l'apprentissage, afin de parfaire leurs connaissances et de développer des compétences. À l'opposé, des élèves peu motivés veulent diminuer leur niveau d'engagement en ayant recours à des stratégies

d'évitement, comme tailler leur crayon inutilement ou poser des questions futiles (Barbeau *et al.*, 1997; Lacroix et Potvin, 2009; Viau, 2009).

Selon Viau (2009) et Tardif (1992), la motivation scolaire est un phénomène complexe, qui n'est pas statique. En effet, l'activité pédagogique vécue en classe exerce son effet sur les sources de motivation des élèves, et ces dernières se traduisent ensuite par des manifestations, soit l'engagement cognitif et la persévérance, puis par l'apprentissage. Par la suite, l'apprentissage qui en résulte peut revenir exercer une influence sur les sources de motivation (Viau, 2009). Étant donné l'interrelation de ces composantes, Viau (2009) traite de la motivation scolaire comme une dynamique motivationnelle. Tardif (1992) abonde dans le même sens, précisant que les actions sur les sources de motivation scolaire doivent être conçues dans une perspective systémique. Les sources de motivation scolaire sont donc traitées comme des systèmes, étant donné l'influence qu'elles exercent les unes sur les autres. Ces dernières sont des variables affectives, nommées systèmes de conceptions et systèmes de perceptions (Barbeau *et al.*, 1997; Viola, 2007; Saint-Onge, 2000; Tardif, 1992; Viau, 2009) que nous décrivons à la suite.

Les systèmes de conceptions et de perceptions. Il existe deux ensembles de facteurs à partir desquels les élèves construisent leur motivation : les systèmes de conceptions et les systèmes de perceptions, constitués des croyances et des représentations qu'ils se font au sujet de leur milieu éducatif et d'eux-mêmes (Barbeau *et al.*, 1997; Saint-Onge, 2000; Tardif, 1992). Ces dernières déterminent leur degré d'engagement, de participation et de persistance dans les tâches (Barbeau *et al.*, 1997; Tardif, 1992; Viau, 2009).

Les systèmes de conceptions. Deux systèmes de conceptions sont susceptibles d'influencer la motivation scolaire : la conception des buts poursuivis par l'école et la conception de l'intelligence (Barbeau *et al.*, 1997; Tardif, 1992). En ce qui a trait à la conception des buts poursuivis par l'école, les élèves peuvent considérer que leur école vise des buts d'apprentissage, ou encore, des buts d'évaluation. Dans le premier cas, les élèves conçoivent que l'objectif premier de leur école est de faire accroître les connaissances et de faciliter la compréhension des apprenants. Dans le second cas, les élèves estiment plutôt que leur école mise surtout sur les résultats, c'est-à-dire qu'elle cherche à mesurer le degré de compétence des élèves au lieu de mettre l'accent sur le cheminement qui a été effectué sur le plan de leurs apprentissages (Glasser, 1997; Tardif, 1992). Ainsi, un enseignant qui met l'accent sur les processus d'acquisition de savoirs et d'amélioration plutôt que sur le résultat véhiculera aux élèves l'idée que leur école mise sur l'apprentissage, ce qui encouragera ces derniers à poursuivre des buts de maîtrise (Bielaczyc et Collins, 1999; Bowen *et al.*, 2004). En effet, Tardif (1992) note que : « [...] plus l'élève se représente que les buts poursuivis par l'école correspondent à des buts d'apprentissage, plus les probabilités qu'il s'engage, qu'il participe et qu'il persiste dans les démarches proposées sont élevées » (p. 133).

La conception de l'intelligence fait référence à la façon dont les élèves conçoivent leurs aptitudes intellectuelles. S'ils croient que leur intelligence est stable, ils seront moins enclins à prendre des risques et ne choisiront de s'investir que dans les tâches qu'ils jugent être capables de réussir. À l'opposé, des élèves qui conçoivent que leur intelligence s'avère évolutive prendront plus de risques, sachant que l'intelligence se développe à travers les expériences et les efforts mis en œuvre. Ces derniers comprennent qu'un échec ne démontre pas une quelconque incompetence, mais contribue plutôt à l'apprentissage (Barbeau *et al.*,

1997; Dweck, 1986; Tardif, 1992). On dénote ainsi une relation entre une telle conception de l'intelligence et la poursuite de buts de maîtrise (Barbeau *et al.*, 1997; Dweck, 1986).

Les systèmes de perceptions. On relève également chez les élèves trois formes de perceptions sur lesquelles l'enseignant peut exercer une influence (Lacroix et Potvin, 2009; Nadeau et Fisher, 2006; Viau, 2009). Il y a d'abord la perception de la tâche, c'est-à-dire la valeur qu'accordent les élèves à l'activité éducative (Barbeau *et al.*, 1997; Bouffard *et al.*, 2005; Glasser, 1997; Lacroix et Potvin, 2009; MÉLS, 2007; Nadeau et Fisher, 2006; Saint-Onge, 2000; Tardif, 1992; Thoonen *et al.*, 2011; Viau, 1997; Viau, 1998). L'enseignant détient alors un rôle majeur, puisqu'il lui revient de démontrer l'utilité et le bien-fondé de ses cours théoriques afin d'influencer les perceptions des élèves (Barbeau *et al.*, 1997; Bordeleau et Morency, 2010; Girard, 1985).

Ensuite, il y a la perception de leur propre compétence à accomplir la tâche, ce que certains auteurs appellent le « sentiment d'auto-efficacité » (Bandura, 2007; Barbeau *et al.*, 1997; Bouffard *et al.*, 2005; Lacroix et Potvin, 2009; Lieury et Fenouillet, 2006; MÉLS, 2007; Nadeau et Fisher, 2006; Saint-Onge, 2000; Tardif, 1992; Vallerand et Rip, 2006; Viau, 1997; Viau, 1998). Bandura (2007) relève son importance au regard de la motivation :

Les découvertes de laboratoires ont confirmé l'importance du rôle motivationnel des croyances d'efficacité personnelle dans les réalisations humaines. Il faut un sentiment résilient d'efficacité pour surmonter les nombreux obstacles qui dissuadent d'accomplir d'importantes réalisations. (p. 115)

En effet, les élèves qui croient détenir les capacités requises pour réussir travailleront plus fort, manifesteront plus d'intérêt, persisteront davantage devant les difficultés et feront appel à des stratégies cognitives et métacognitives (Bandura, 2007; Barbeau *et al.*, 1997; Lieury et Fenouillet, 2006; Thoonen *et al.*, 2011; Vezeau *et al.*, 2010; Viau, 1997; Wilson et Keil,

1999). De plus, ceux-ci aborderont les tâches difficiles comme des défis à relever (Bandura, 2007). En revanche, comme l'indique Bandura (2007) :

Les individus qui doutent de leurs capacités dans des domaines particuliers d'activité évitent les tâches difficiles dans ces domaines. Ils ont du mal à se motiver et diminuent leurs efforts ou abandonnent rapidement devant les obstacles. Ils expriment des aspirations réduites [...]. (p. 66)

On peut d'ailleurs établir un lien avec les élèves qui poursuivent des buts d'évitement, c'est-à-dire des élèves dont la motivation scolaire s'avère faible et qui, par conséquent, fournissent un minimum d'efforts pour réussir et s'investissent peu dans les tâches (Bouffard *et al.*, 2005; Bowen *et al.*, 2004; Thoonen *et al.*, 2011). En effet, Tardif (1992) soutient que la motivation des élèves est réduite si la tâche scolaire traite de notions qu'ils ne maîtrisent pas, car cela nuit à leur sentiment d'efficacité.

Finalement, il y a la perception de contrôlabilité, c'est-à-dire le niveau de contrôle exercé par les élèves (Lacroix et Potvin, 2009; Nadeau et Fisher, 2006; Tardif, 1992; Viau, 1997; Viau, 1998). Deux interprétations de ce concept coexistent dans les écrits. D'une part, il peut s'agir du pouvoir décisionnel que détiennent les élèves quant au déroulement des activités pédagogiques (Deci et Ryan, 2004; Lacroix et Potvin, 2009; Vallerand et Rip, 2006; Viau, 1998). D'autre part, il peut s'agir du degré de responsabilité qu'ils s'attribuent à l'égard de leurs résultats (Deci et Ryan, 2004; Lacroix et Potvin, 2009; Lieury et Fenouillet, 2006; Nadeau et Fisher, 2006; Saint-Onge, 2000; Tardif, 1992; Viau, 1998). En effet, les élèves seront davantage portés à persévérer s'ils croient que leur résultat est tributaire de la quantité d'efforts qu'ils ont déployés lors de la réalisation de la tâche (Barbeau *et al.*, 1997; Lacroix et Potvin, 2009; Stordeur, 2012). À l'inverse, ils seront moins enclins à persévérer s'ils

attribuent leur résultat à un aspect externe, sur lequel ils n'exercent aucun contrôle (Barbeau *et al.*, 1997; Lacroix et Potvin, 2009; Wilson et Keil, 1999).

Or, si ces trois conditions relatives aux systèmes de perceptions sont réunies, soit une perception positive de la tâche, un sentiment d'auto-efficacité élevé et un fort sentiment de contrôlabilité, les élèves choisiront de s'engager sur le plan cognitif et persévéreront dans l'activité (Nadeau et Fisher, 2006).

En somme, pour nous, la motivation scolaire est le désir d'apprendre, et celui-ci se traduit par les buts poursuivis par les élèves. Ces derniers peuvent être des buts de maîtrise, axés sur l'amélioration et l'acquisition des compétences, ou encore, des buts de performance, axés sur les résultats et l'image projetée. Certains auteurs évoquent également les buts d'évitement, buts que poursuivent les élèves qui veulent s'investir au minimum pour atteindre tout juste la note de passage. Également, la motivation scolaire se manifeste de diverses façons et puise sa source dans les variables affectives des élèves. Deux systèmes de conceptions existent, soit la conception des buts poursuivis par l'école et la conception de leur intelligence, ainsi que trois systèmes de perceptions, soit la perception de la tâche, le sentiment d'auto-efficacité et la perception de contrôlabilité. À la lumière de cette recension des écrits, nous établissons notre définition synthèse de la motivation scolaire comme suit : La motivation scolaire se traduit par un désir d'apprendre qui se construit à partir des conceptions et des perceptions des élèves, et l'enseignant peut exercer une influence positive sur ces dernières.

Rappelons que le but de ce mémoire est de mettre en relation la motivation scolaire et l'exposé magistral, une formule pédagogique encore couramment utilisée.

La motivation scolaire en contexte d'exposé magistral

Lorsque l'exposé dure peu de temps, il peut être un excellent moyen de transmettre aux élèves de l'enthousiasme à l'égard de la matière et de la motivation. Toutefois, s'il dure trop longtemps, il risque d'entraîner un effet contraire (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009). De plus, selon plusieurs auteurs, ce ne sont pas tous les enseignants qui possèdent les traits de personnalité nécessaires pour stimuler l'intérêt des auditeurs pendant un exposé magistral (Bouffard *et al.*, 2005; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Viau, 2009). Viau (2009) cite, à titre d'exemples, le charisme de l'enseignant, le ton de sa voix et son talent de comédien. Dans la même veine, Bujold (1997) soutient que certaines attitudes de l'enseignant, telles que se montrer empathique, compréhensif et authentique, et manifester du respect à l'égard de ses élèves peuvent avoir un effet sur sa capacité à maintenir leur attention.

Cependant, Saint-Onge (2000) reconnaît qu'à première vue, l'exposé magistral semble incompatible avec le sentiment de contrôlabilité. En effet, il est facile de tomber dans le piège d'affirmer que tout dépend de l'enseignant, plus particulièrement de la qualité de son discours, de la quantité d'informations livrées et du niveau de difficulté de ses évaluations. Ainsi, cette activité d'enseignement donne l'impression que les élèves ne peuvent s'attribuer un degré de responsabilité par rapport à leur rendement scolaire. Or, Viau (2009) soutient qu'un enseignant qui sollicite constamment la participation de ses élèves améliorera le sentiment de contrôlabilité de ces derniers. L'enseignant peut notamment le faire en engageant ses élèves dans le questionnement, en leur permettant de poser des questions et en réactivant leurs connaissances antérieures (Saint-Onge, 2000; Viau, 2009).

En bref, il est à noter que plusieurs études mettent en relation l'exposé magistral et la réussite scolaire. Toutefois, peu de recherches montrent l'effet de cette formule pédagogique sur la motivation des élèves, d'où notre intérêt à développer davantage cet aspect par le biais de notre étude. Or, nous retenons, d'après les écrits, qu'il est nécessaire que l'enseignant ne se contente pas de transmettre les notions, mais adopte en plus une attitude qui donnera aux élèves le goût d'apprendre. Il doit intégrer des moyens efficaces pour influencer positivement leurs perceptions. En effet, selon certains auteurs, l'enseignant peut, par les moyens qu'il met en place, exercer une influence sur les systèmes de perceptions des élèves. Il lui incombe alors de recourir à des techniques pédagogiques qui les influencent positivement.

Les techniques pédagogiques

Dans cette section, nous définissons les techniques pédagogiques et exposons celles pouvant être intégrées à un exposé magistral.

Plusieurs techniques pédagogiques peuvent contribuer à maintenir l'élève dans une situation d'écoute attentive (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Viau, 2009). Rappelons que parmi les nombreux libellés proposés en problématique, nous avons choisi d'utiliser l'appellation « technique pédagogique ». Selon Viau (2009), les techniques pédagogiques peuvent influencer positivement la motivation scolaire des élèves si elles modifient les perceptions de ces derniers, soit leur perception de contrôlabilité, la perception de leur compétence à accomplir l'activité ou sentiment d'efficacité, et leur perception de la tâche.

Les techniques pédagogiques sont des savoir-faire professionnels qu'un enseignant peut intégrer à sa pratique dans le but de faciliter l'apprentissage des élèves (Raynal et Rieunier, 2009). Ces procédés utilisés pour transmettre les connaissances, souvent tributaires

de l'équipement pédagogique, permettent d'atteindre les objectifs (BIT, 1987 : cité dans Legendre, 2005). Bien qu'ils n'utilisent pas cette même appellation, Chassé et Prigent (2005) énoncent plusieurs techniques pédagogiques, qu'ils décrivent comme des habiletés de communication que doit détenir un bon orateur. Ces dernières permettent de susciter l'intérêt des élèves et de les maintenir dans un état d'écoute attentive (Bordeleau et Morency, 2010; Chamberland *et al.*, 2009). Goupil (2007) a également dénombré quelques techniques pédagogiques pouvant être utilisées dans un enseignement direct, qu'elle nomme « principes d'enseignement », et soutient que ces dernières favorisent l'apprentissage des élèves en difficulté. Par ailleurs, les techniques pédagogiques peuvent influencer positivement les perceptions des élèves (Viau, 2009). En effet, Saint-Onge (2000) soutient que l'enseignant doit tenir compte, dans sa pratique, des multiples techniques qui suscitent l'éveil de la curiosité et qui permettent de motiver les élèves à l'apprentissage. Diverses techniques pédagogiques ont été recensées dans les écrits. Parmi ces dernières, plusieurs peuvent être utilisées dans le cadre d'un exposé magistral. Ces techniques pédagogiques contribuent à rendre le discours plus efficace (Vienneau, 2011).

En somme, malgré le peu de recherches recensées qui définissent ce concept, nous concevons qu'une technique pédagogique est un moyen mis de l'avant par l'enseignant pour parfaire son activité d'enseignement. Ces techniques pédagogiques, puisqu'elles sont définies comme des savoir-faire, réfèrent selon nous aux habiletés des enseignants et plusieurs d'entre elles sont caractéristiques de leur personnalité.

Les techniques pédagogiques pouvant être intégrées à l'exposé magistral

Nous avons recensé dans les écrits 28 techniques pédagogiques pouvant être utilisées dans un exposé magistral. Afin de faciliter la présentation et l'organisation de celles-ci, nous avons pris la liberté de les rassembler en cinq catégories que nous avons déterminées en fonction de leurs caractéristiques communes. La première catégorie, nommée « techniques de communication », regroupe toutes les façons de transmettre oralement le contenu théorique (Barbeau *et al.*, 1997; Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Chassé et Prigent, 2005; Gauthier *et al.*, 2003; Girard, 1985; Rieunier, 2000; Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). La deuxième catégorie, appelée « comportements et attitudes de l'enseignant » réfère aux savoir-être de l'enseignant, autrement dit, ce qui relève de sa personnalité (Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Chassé et Prigent, 2005; Gauthier *et al.*, 2003; Théorêt, 2007; Rieunier, 2000; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Nous avons nommé la troisième catégorie « moyens pour susciter la réflexion » puisque cette dernière rassemble toutes les techniques pédagogiques pouvant enrayer le caractère passif du discours et engager cognitivement les élèves (Barbeau *et al.*, 1997; Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Chassé et Prigent, 2005; Gauthier *et al.*, 2003; Goupil, 2007; Inchauspé, 2007; Rieunier, 2000; Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009; Vienneau, 2011). Pour la quatrième catégorie, soit les moyens visuels, nous traitons des supports auxquels peut recourir l'enseignant afin de présenter visuellement les informations pour faciliter la compréhension de ces dernières (Barbeau *et al.*, 1997; Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Chassé et Prigent, 2005; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009; Vienneau, 2011). Finalement, la cinquième catégorie, intitulée « moyens organisationnels », regroupe les

techniques pédagogiques permettant la présentation d'un exposé magistral bien structuré et organisé (Bordeleau et Morency, 2010; Barbeau *et al.*, 1997; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Chassé et Prigent, 2005; Gauthier *et al.*, 2003; Girard, 1985; Goupil, 2007; Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009; Vienneau, 2011). Le tableau 1 présente les 28 techniques pédagogiques recensées dans les écrits.

Tableau 1

Techniques pédagogiques pouvant être utilisées dans un exposé magistral

Techniques de communication	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser la comparaison, la métaphore ou l'analogie ▪ Fournir des explications ou des définitions ▪ Utiliser la narration ▪ Utiliser des citations ▪ Employer l'humour ▪ Varier le débit et les intonations ▪ Utiliser la modélisation ▪ Donner des exemples ▪ Recourir aux habiletés théâtrales
Comportements et attitudes de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être enthousiaste et dynamique ▪ Faire des gestes et se déplacer ▪ Utiliser le renforcement positif ▪ Utiliser le contact visuel ▪ Faire preuve d'ouverture
Moyens pour susciter la réflexion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soumettre un problème au début ▪ Réactiver les connaissances antérieures ▪ Permettre aux élèves de poser des questions ▪ Demander aux élèves d'avoir les yeux dirigés vers l'enseignant ▪ Questionner les élèves pour vérifier leur compréhension ▪ Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris
Moyens visuels	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter les concepts sous forme de schémas ou de tableaux ▪ Utiliser des supports visuels ▪ Utiliser des supports technologiques
Moyens organisationnels	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter un plan ou les concepts-clés au début ▪ Introduire son exposé ▪ Présenter une quantité de contenu adéquate ▪ Présenter les nouvelles notions en courtes étapes séquentielles ▪ Résumer pour terminer

Il est à noter que certains énoncés relèvent davantage des traits de personnalité des enseignants, notamment utiliser l'humour, se montrer enthousiaste et dynamique, varier les intonations et le débit, recourir aux habiletés théâtrales et faire preuve d'ouverture. Nous reconnaissons que ceux-ci font partie du savoir-être de l'enseignant et ne s'acquièrent ou ne se mettent pas en pratique comme une technique proprement dite. Toutefois, dans le souci d'utiliser une appellation commune pour regrouper tous les moyens qui peuvent enrichir l'exposé magistral d'un enseignant, nous avons pris la liberté d'employer le terme « technique pédagogique » uniformément.

Dans la première catégorie intitulée « techniques de communication », neuf techniques pédagogiques ont été relevées. D'abord, le fait d'utiliser la comparaison, l'analogie ou la métaphore (Barbeau *et al.*, 1997; Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009) permet d'associer la notion à une autre réalité que connaissent déjà les élèves. En dressant les caractéristiques communes, on facilite l'apprentissage (Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009) et favorise la perception qu'ont les élèves de la tâche (Viau, 2009). Pour les mêmes raisons, l'enseignant s'assurera de fournir des explications et des définitions (Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Chassé et Prigent, 2005; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000) afin de relever clairement les caractéristiques du concept à l'étude (Saint-Onge, 2000). Celles-ci doivent être constituées de termes simples pour être efficaces (Bujold, 1997; Girard, 1985). Barbeau *et al.* (1997); Bujold (1997) et Girard (1985) proposent également d'utiliser la narration, qui consiste à relater des faits, ou encore, un événement vécu par l'enseignant (Bujold, 1997). Cela constitue un moyen souvent efficace pour concrétiser une idée plus abstraite (Girard, 1985). De plus, par ses qualités de conteur, l'enseignant peut créer du suspense, susciter

l'intérêt ou provoquer différentes émotions en racontant une histoire, un incident, une anecdote ou une fable (Barbeau *et al.*, 1997; Girard, 1985). L'enseignant peut également recourir aux citations, c'est-à-dire utiliser textuellement les paroles d'une autre personne pour venir appuyer ses propos. Cette technique pédagogique apporte une certaine crédibilité au message (Girard, 1985). Aussi, employer l'humour influence positivement l'intérêt des élèves (Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). En effet, cette technique pédagogique attire la sympathie des élèves et peut faciliter leur compréhension (Saint-Onge, 2000). Varier les intonations et le débit (Bordeleau et Morency, 2010; Barbeau *et al.*, 1997; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Chassé et Prigent, 2005; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009) peut faire en sorte d'enrayer la monotonie du discours et de maintenir l'attention des élèves (Bordeleau et Morency, 2010; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Ensuite, la modélisation (Bordeleau et Morency, 2010; Barbeau *et al.*, 1997; Bujold, 1997; Gauthier *et al.*, 2003; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Rosenshine, 2010; Viau, 2009), où l'enseignant fait une démonstration de la procédure et raisonne à haute voix, peut s'avérer utile, notamment si la leçon vise à faire acquérir une règle (Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Selon Viau (2009), cette technique pédagogique a un effet bénéfique sur la perception que les élèves ont de leur compétence. En effet, en voyant l'enseignant ou un autre élève exécuter la tâche, ils se sentiront aptes à la réaliser à leur tour. Comme l'affirme Girard (1985), les élèves retiennent ce qu'ils ont vu faire. Toutefois, l'enseignant ne doit pas oublier qu'il sert de modèle pour des débutants, c'est-à-dire qu'il doit procéder lentement et n'omettre aucun geste, même si certains sont devenus pour lui des automatismes (Viau, 2009). Dans la même veine, l'enseignant peut recourir aux exemples (Bordeleau et Morency, 2010; Barbeau *et al.*, 1997; Bujold, 1997; Chassé et Prigent, 2005;

Gauthier *et al.*, 2003; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Rieunier, 2000; Rosenshine, 2010; Viau, 2009), qui permettent aux élèves de faire des liens et de faciliter l'intégration des nouvelles notions (Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000). D'ailleurs, il peut s'avérer pertinent de donner des exemples liés au vécu des élèves afin que ces derniers puissent se référer à leurs expériences personnelles et significatives, d'autant plus que cela peut être captivant (Bordeleau et Morency, 2010; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Finalement, l'enseignant peut recourir aux habiletés théâtrales en tant que stimuli pour attirer l'attention des apprenants et favoriser leur concentration (Bordeleau et Morency, 2010).

La deuxième catégorie regroupe les comportements et attitudes de l'enseignant. Ce dernier peut être enthousiaste et dynamique (Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Gauthier *et al.*, 2003; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009), ce qui permet aux élèves d'avoir un jugement favorable à l'égard de la matière (Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Il peut aussi recourir au renforcement positif (Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Gauthier *et al.*, 2003; Rieunier, 2000; Saint-Onge, 2000; Théorêt, 2007; Viau, 2009). D'une part, il peut s'agir de donner de la rétroaction positive et constructive à l'égard des tâches qu'accomplissent les élèves (Bujold, 1997; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). D'autre part, il peut s'agir d'objets ou de privilèges donnés à titre de récompenses (Viau, 2009). Selon Saint-Onge (2000), cette technique pédagogique contribue à maintenir une bonne relation entre l'enseignant et ses élèves. Du même souffle, il est important que l'enseignant fasse preuve d'ouverture (Chamberland *et al.*, 2009; Gauthier *et al.*, 2003) afin de créer un climat de confiance avec les élèves et de faire en sorte que ces derniers soient à l'aise de lui faire part de leurs interrogations (Chamberland *et al.*, 2009). Faire des gestes qui appuient son discours et se déplacer dans la classe peut maintenir les élèves dans un état d'écoute attentive (Bordeleau et

Morency, 2010; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Chassé et Prigent, 2005). Il en va de même pour la technique pédagogique qui consiste à utiliser le contact visuel (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Chassé et Prigent, 2005; Gauthier *et al.*, 2003). En effet, cela peut faire en sorte que les élèves se sentent plus interpellés par le discours de l'enseignant (Chamberland *et al.*, 2009).

La troisième catégorie regroupe les moyens pour susciter la réflexion. D'abord, l'enseignant peut soumettre un problème au début de son exposé magistral (Inchauspé, 2007; Viau, 2009) afin d'éveiller la curiosité et les connaissances des élèves (Viau, 2009). Selon Inchauspé (2007), lorsque l'enseignant prend le temps de susciter une interrogation ou de donner un problème à résoudre au début de son discours, il favorise l'attention de ses élèves. Dans le même ordre d'idées, réactiver les connaissances antérieures (Barbeau *et al.*, 1997; Gauthier *et al.*, 2003; Goupil, 2007; Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009; Vienneau, 2011) permet d'éveiller leur curiosité à l'égard de la matière et de les inciter à s'engager dans l'apprentissage (Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). De plus, les élèves peuvent établir des liens avec ce qu'ils ont déjà appris et se référer à leurs propres connaissances pour construire de nouveaux concepts, ce qui rend l'apprentissage plus signifiant (Bordeleau et Morency, 2010; Saint-Onge, 2000). Cette technique pédagogique permet aussi de situer le niveau de connaissances des élèves et, s'il y a lieu, cet échange permet à ces derniers de prendre conscience que leurs conceptions sont peut-être erronées ou insuffisantes (Rosenshine, 2010; Viau, 2009). Par ailleurs, leur permettre de poser des questions (Bordeleau et Morency, 2010; Chamberland *et al.*, 2009; Chassé et Prigent, 2005; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009) fait en sorte que les élèves sont maintenus dans un état de participation plutôt que d'écoute passive (Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). De plus, cela donne l'occasion à l'enseignant de réexpliquer

la notion, ce qui peut aider d'autres élèves à mieux comprendre (Bordeleau et Morency, 2010). Pour s'assurer que les élèves sont attentifs, l'enseignant peut leur demander d'avoir les yeux dirigés vers lui (Bordeleau et Morency, 2010). Cependant, l'efficacité de cette technique pédagogique semble comporter certaines limites, notamment pour quelques élèves, puisque des auteurs soulèvent que ce n'est pas parce qu'un élève ne regarde pas l'enseignant qu'il n'est pas en train d'écouter (Bordeleau et Morency, 2010; Lafontaine et Pharand, 2011; Tournier, 1978). De plus, Lafontaine et Pharand (2011) ont démontré que ce n'est pas parce que l'élève regarde l'enseignant qu'il écoute. L'enseignant peut aussi questionner les élèves pendant son discours pour vérifier leur compréhension (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Gauthier *et al.*, 2003; Goupil, 2007; Saint-Onge, 2000; Rieunier, 2000; Rosenshine, 2010; Viau, 2009; Vienneau, 2011), ce qui a pour effet de susciter un effort de réflexion et une participation active de leur part (Bujold, 1997; Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000). Par le fait même, les questions permettent à l'enseignant de déterminer si les nouveaux apprentissages ont été acquis ou s'il est nécessaire d'y revenir (Rosenshine, 2010). Il peut de surcroît leur demander d'expliquer ce qu'ils ont appris (Rieunier, 2000; Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000) afin qu'ils puissent verbaliser leurs apprentissages ou les procédés qu'ils ont utilisés (Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000). En effet, par la reformulation, on s'assure de dégager l'essentiel de ce qui a été enseigné (Saint-Onge, 2000). Il est à noter que, dans cette catégorie de techniques pédagogiques visant à engager les élèves dans un processus de réflexion, nous avons inclus les techniques pédagogiques qui suscitent leur participation. Toutefois, il importe de préciser qu'un enseignant qui recourt à ces dernières se situe davantage dans un exposé informel, et non dans un exposé magistral, tel qu'il a été expliqué dans le chapitre de la problématique.

La quatrième catégorie comprend les moyens visuels utilisés par l'enseignant, tels que présenter les concepts en schéma ou en tableau (Barbeau *et al.*, 1997; Bujold, 1997; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009; Vienneau, 2011). Cela favorise la compréhension et organise visuellement les informations. Les élèves peuvent ainsi créer des liens entre elles et entrevoir leur pertinence (Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). De plus, l'enseignant peut utiliser des supports visuels réguliers (Barbeau *et al.*, 1997; Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Chassé et Prigent, 2005; Girard, 1985), tels que des affiches et du matériel de démonstration, pour compléter son discours et faciliter la rétention des informations chez ses élèves (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009). Selon Bordeleau et Morency (2010), ces supports visuels peuvent devenir de véritables outils captivants. Dans le même ordre d'idées, Viau (2009) note une autre forme de supports visuels, propre à une tendance actuelle en éducation qui consiste à recourir aux technologies de l'information et de la communication dans les apprentissages. Ainsi, les supports technologiques peuvent agrémenter un exposé magistral et aider les élèves à mieux visualiser l'information (Bujold, 1997; Viau, 2009). Dans la mesure où plusieurs classes sont maintenant munies d'un tableau numérique interactif, il nous apparaît nécessaire, dans le cadre de notre étude, de bien distinguer les deux types de supports visuels, soit réguliers et technologiques, et ce, afin que nous puissions comparer leur effet motivationnel.

La cinquième catégorie regroupe les moyens organisationnels. Par exemple, l'enseignant peut introduire son exposé (Bordeleau et Morency, 2010; Chassé et Prigent, 2005; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009) en faisant une mise en situation qui suscite la curiosité et l'intérêt des élèves (Bordeleau et Morency, 2010; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Il peut s'agir, entre autres, de raconter une anecdote, de lire des coupures

de journaux, d'écouter un extrait vidéo ou de regarder des images humoristiques (Bordeleau et Morency, 2010; Viau, 2009). Aussi, présenter un plan ainsi que les concepts-clés au début de l'exposé magistral (Barbeau *et al.*, 1997; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009) permet aux élèves d'entrevoir la pertinence des principaux aspects de la leçon et de se donner des défis personnels. Par conséquent, ils choisiront de s'engager dans l'activité (Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). De plus, le plan est un outil auquel les élèves peuvent se référer pendant l'exposé afin de bien suivre (Chamberland *et al.*, 2009; Viau, 2009). L'enseignant doit également s'assurer de livrer une quantité de contenu adéquate (Barbeau *et al.*, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Gauthier *et al.*, 2003; Rosenshine, 2010; Vienneau, 2011), c'est-à-dire qu'il veillera à ne pas surcharger l'exposé magistral avec trop de notions nouvelles. En effet, un enseignant efficace attendra qu'un concept soit bien maîtrisé par ses élèves avant de passer au point suivant (Rosenshine, 2010). L'enseignant peut en plus présenter les notions en courtes étapes séquentielles (Barbeau *et al.*, 1997; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Goupil, 2007; Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000). Selon Rosenshine (2010), comme la mémoire de travail est limitée et ne peut gérer que quelques informations à la fois, il est préférable de présenter les notions en courtes étapes, entrecoupées par des exercices d'application. De plus, cela permet à l'enseignant d'offrir un enseignement plus complet (Saint-Onge, 2000). Finalement, l'enseignant peut résumer la matière pour terminer sa leçon (Barbeau *et al.*, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Chassé et Prigent, 2005; Viau, 2009), ce qui lui permet de synthétiser les principaux aspects qui ont été abordés (Girard, 1985; Viau, 2009) et, par conséquent, de reconnaître la pertinence de l'activité (Viau, 2009).

À la lumière des divers moyens auxquels peut recourir un enseignant afin de bonifier son exposé, soit magistral, soit informel, que nous avons choisis de nommer « techniques pédagogiques » pour sa définition rejoignant bien ce que nous souhaitons illustrer – soit des savoir-faire professionnels qu'un enseignant peut intégrer à sa pratique dans le but de faciliter l'apprentissage des élèves (Raynal et Rieunier, 2009) – nous avons pris la liberté de créer cinq catégories : les techniques de communication, les comportements et attitudes de l'enseignant, les moyens pour susciter la réflexion, les moyens visuels ainsi que les moyens organisationnels. L'exposé magistral est ce que Legendre (2005), Tournier (1978) et Vienneau (2011) décrivent comme un discours ayant un degré de formalisme élevé. Ainsi, ce dernier, donné sans interruption (traditionnel), comporte des limites que combleraient les techniques pédagogiques explicitées plus haut, puisque ces dernières rendraient l'enseignement dynamique et auraient pour effet de susciter l'intérêt et la motivation à apprendre des élèves. De ce fait, nous n'excluons pas que l'exposé magistral puisse alors prendre davantage une tournure informelle (Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978; Vienneau, 2011), c'est pourquoi nous décrivons cet aspect par le biais de notre recherche.

Les limites du cadre théorique

Une limite de notre cadre théorique se situe au point de vue des appellations « exposé magistral » et « exposé informel ». En effet, nous avons choisi de poursuivre avec le libellé « exposé magistral » étant donné qu'il semble plus répandu dans les écrits. Toutefois, des auteurs précisent qu'à l'heure actuelle, au primaire, l'exposé informel a succédé à l'exposé magistral. Notre recherche nous permettra de faire le point sur cet aspect, étant donné que

nous aurons un portrait de quatre enseignantes sur leurs pratiques d'enseignement du français, langue d'enseignement, au troisième cycle du primaire.

De plus, le concept des techniques pédagogiques est peu défini dans les écrits. En effet, plusieurs auteurs d'ouvrages professionnels le nomment – rappelons aussi que de nombreux libellés sont utilisés – sans toutefois le définir. Pour pallier cette limite, nous avons choisi une appellation en fonction des définitions fournies par deux dictionnaires terminologiques de l'éducation et avons procédé à une analyse subjective des écrits pour relever des techniques pédagogiques à intégrer dans un exposé magistral. De plus, nous avons produit un tableau synthèse en prenant soin de regrouper les techniques pédagogiques en fonction de leurs occurrences dans les écrits consultés. Considérant que ce concept est encore peu défini et que peu de recherches ont été faites sur le sujet, nous visons, bien humblement, à contribuer à une meilleure définition de ce concept en proposant un tel classement.

À la lumière des concepts développés ci-haut, de notre question de recherche et de nos trois objectifs, nous avons élaboré notre méthodologie que nous présentons au chapitre suivant.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée, soit le type de recherche, l'échantillon, les instruments de collecte de données ainsi que la méthode d'analyse de données. De plus, nous précisons le déroulement de notre pré-expérimentation et de notre expérimentation. Finalement, nous exposons les limites méthodologiques de notre recherche. Nous rappelons nos objectifs de recherche : 1) décrire les techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire pour favoriser la motivation des élèves lors d'un exposé magistral en français; 2) décrire les techniques pédagogiques utilisées par ces enseignants du point de vue de leurs élèves pour favoriser leur motivation lors d'un exposé magistral en français; 3) ressortir les divergences et les convergences dans les techniques pédagogiques émises par les enseignants et par les élèves.

Type de recherche

Nous avons réalisé une recherche qualitative de type descriptif. Savoie-Zajc (2011) soutient que « la démarche souple et émergente de la recherche qualitative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique du site de recherche » (p. 126). En effet, nous souhaitons traiter des techniques pédagogiques auxquelles peut recourir un enseignant de troisième cycle du primaire qui influencent la motivation scolaire des élèves, ces dernières étant basées sur ses savoir-faire professionnels et ses savoir-être personnels (Rieunier, 2000). Or, sur ce point, les conceptions

des enseignants et des élèves pourraient être divergentes, d'où l'intérêt à les décrire et à les comparer. Mayer et Deslauriers (2000) affirment que le principal aspect de la recherche qualitative réside dans le fait que le chercheur veuille privilégier le point de vue des acteurs pour comprendre la situation. De plus, comme le but de cette recherche est de dresser un portrait des pratiques déclarées d'enseignement du français, il s'agit d'une recherche qualitative de type descriptif. Selon Gauthier (2003), dans une telle approche, « les questions de recherche [...] s'intéressent à la description pure et simple d'états » (p. 131). Pour Fortin (2006), une étude descriptive est non expérimentale, puisqu'elle a lieu dans le milieu de pratique sans qu'une variable indépendante soit introduite. Le but du chercheur est donc de fournir une description et une classification détaillées de l'activité. C'est ce que nous visons dans notre étude.

Échantillon

Nous avons utilisé un échantillon de convenance constitué selon les disponibilités du milieu, sans trop d'opposition quant à la sélection des participants qui le composent (Hobeila, 2011). Celui-ci est composé de quatre enseignantes de 3^e cycle du primaire (une en cinquième année et trois en sixième année) et de 12 de leurs élèves, soit trois par enseignante. Les critères de sélection pour les enseignantes étaient les suivants : enseigner au troisième cycle du primaire depuis au moins cinq ans et utiliser l'exposé magistral comme formule pédagogique dans son enseignement du français. Les enseignantes proviennent d'écoles primaires localisées dans la région de Saint-Jérôme. L'une des enseignantes œuvre dans un établissement d'enseignement privé et les trois autres, dans deux écoles de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord [CSRDN]. L'échantillon d'élèves a été sélectionné au hasard parmi ceux

dont les parents avaient signé le formulaire de consentement. Ce nombre de participants nous a permis d'arriver à la saturation des données, c'est-à-dire que le nombre de données recueillies a été suffisant pour répondre à nos objectifs de recherche (Dépelteau, 2000; Fortin, 2006; Paillé et Mucchielli, 2008). De plus, nous avons attribué un code alphanumérique à chacun des participants. Ceux-ci sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2
Codes alphanumériques des participants

Provenance des participants	Enseignante	1^{er} élève	2^e élève	3^e élève
École 1 (école privée)	ENS-A	EL-1A	EL-2A	EL-3A
École 2 (école de la CSRDN)	ENS-B	EL-1B	EL-2B	EL-3B
École 3 *Classe 1 (école de la CSRDN)	ENS-C	EL-1C	EL-2C	EL-3C
École 3 *Classe 2 (école de la CSRDN)	ENS-D	EL-1D	EL-2D	EL-3D

Méthodes et instruments de collecte de données

Afin de réaliser la collecte des données, deux méthodes ont été utilisées, soit l'observation non participante et l'entrevue semi-dirigée. Ceux-ci font l'objet de la présente section. Deux outils ont été créés : une grille d'observation non participante et un questionnaire d'entrevue.

L'observation non participante

L'observation étant une méthode efficace pour examiner une réalité dans son milieu naturel (Bell, 2005; Fortin, 2006), elle nous a permis d'atteindre partiellement notre objectif 1 en relevant les techniques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants participant à la recherche. Il s'agit d'une observation non participante, la chercheuse demeurant en retrait et ne prenant pas part à l'activité (Savoie-Zajc, 2011).

L'observation s'est déroulée en classe, lors d'un exposé magistral présenté dans le cadre d'un cours de français. Notre instrument de recherche était une grille d'observation non participante (Bell, 2005) dans laquelle ont été colligées les techniques pédagogiques recensées dans notre cadre théorique. En plus des 28 techniques pédagogiques recensées, nous avons prévu un espace pour les techniques pédagogiques émergentes. Nous y avons coché, au fur et à mesure, celles qui étaient utilisées par l'enseignante. Cette grille se retrouve en appendice A.

L'entrevue semi-dirigée

Dans le but de décrire les techniques pédagogiques utilisées lors d'un exposé magistral en français et de connaître le point de vue des enseignants et des élèves au sujet de leur effet sur la motivation scolaire, nous avons eu recours à l'entrevue semi-dirigée. Giroux et Tremblay (2002) précisent que « l'entrevue de recherche permet au chercheur de comprendre le cadre de référence (les valeurs, les craintes, les croyances, etc.) de l'interviewé et ainsi de partager son regard sur la réalité » (p. 149). Le but de la recherche étant de recueillir des perceptions de façon riche et descriptive (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2011; Seidman, 1991), cette méthode de collecte de données nous a permis de répondre aux objectifs 1 et 2 de notre recherche, soit décrire les techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e

cycle du primaire pour favoriser la motivation des élèves lors d'un exposé magistral en français, et décrire les techniques pédagogiques utilisées par les enseignants du point de vue de leurs élèves pour favoriser leur motivation à écouter lors d'un exposé magistral en français. Les questions ont été déterminées à l'avance, mais une certaine latitude a été laissée aux participants afin qu'ils puissent s'exprimer aisément sur les points traités. En tant qu'intervieweuse, nous avons agi en tant que guide pour éviter que le participant dévie des thèmes abordés (Boutin, 2006; Mayer et Saint-Jacques, 2000). D'ailleurs, un grand nombre de sous-questions des questionnaires d'entrevue s'avéraient facultatives, elles ont été posées uniquement lorsque les participants n'approfondissaient pas suffisamment les techniques pédagogiques visées par la question de départ. Comme mentionné précédemment, les données recueillies lors de l'observation, exécutée au préalable, ont permis de sélectionner les questions facultatives en lien avec les techniques pédagogiques utilisées par l'enseignante. Les thèmes abordés ont été sélectionnés en fonction des concepts de notre cadre théorique (Savoie-Zajc, 2011).

Nos instruments de collecte de données étaient deux questionnaires d'entrevues semi-dirigées : un pour les enseignants et un pour les élèves. Les thèmes abordés étaient les suivants : l'exposé magistral, l'exposé magistral et la motivation scolaire, les techniques pédagogiques et la motivation scolaire, la motivation scolaire – les perceptions de l'élève. Les questionnaires d'entrevue proposaient les mêmes questions, mais dans un vocabulaire modifié dans la version élèves afin de l'adapter à leur âge. L'appendice B présente les questionnaires d'entrevue. Afin de montrer la similitude entre les deux, ils ont été placés côte à côte. Dans la colonne de droite se retrouvent les questions adressées aux enseignantes et, dans la colonne de gauche, celles adressées aux élèves. Les entrevues se sont déroulées à la suite d'une leçon de

français donnée sous forme d'exposé magistral. Des explications ont été données aux élèves à propos de la formule pédagogique de l'exposé magistral afin de s'assurer de leur compréhension du concept. Les entrevues ont été enregistrées sur support audio, puis retranscrites.

Nous avons élaboré notre questionnaire d'entrevue en fonction de notre cadre théorique. Pour ce faire, nous avons eu recours à un tableau de spécifications, présenté en appendice C. Celui-ci montre que chacune des questions et sous-questions des questionnaires d'entrevue est clairement associée à un concept du cadre théorique. Il est à noter que dans le questionnaire présenté en appendice B, toutes les questions facultatives s'y retrouvent, mais celui-ci, lors de l'expérimentation, a été adapté en fonction de chaque participant. En effet, tel que mentionné précédemment, c'est à partir de l'observation non participante que nous avons pu procéder à une sélection objective des questions facultatives traitant des techniques pédagogiques utilisées.

Méthode d'analyse des données

L'analyse des données qualitatives permet au chercheur de dresser des liens à travers les faits recueillis (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse de contenu par catégorie au moyen du logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo. Tel que l'explique Savoie-Zajc (2011), nous avons eu recours à des codes pour mettre en évidence les idées contenues dans les verbatim, et ces dernières ont ensuite été regroupées dans des catégories traduisant une dimension conceptuelle. Ainsi, nous avons prédéterminé différentes catégories d'analyse à partir des concepts à l'étude, ce qui nous a permis de mieux décrire certains phénomènes issus de notre cadre théorique (L'Écuyer, 1987; Mayer et

Deslauriers, 2000; Paillé et Mucchielli, 2008), notamment la définition d'un exposé magistral, son déroulement, les manifestations observables de la motivation scolaire et les perceptions des élèves. L'appendice D présente la liste de codes bâtie en fonction du cadre théorique. Des espaces vides ont été prévus pour l'ajout de codes émergents, c'est-à-dire des techniques pédagogiques énoncées par les participants et n'ayant pas été recensées dans les écrits. Une fois les données analysées, il a été possible de répondre à l'objectif 3, qui consiste à ressortir les divergences et les convergences dans les techniques pédagogiques émises par les enseignantes et les élèves. En effet, nous étions en mesure de comparer les perceptions des uns et des autres en relevant les occurrences parmi leurs propos.

Déroulement de la recherche

Dans cette section, nous apportons quelques précisions quant au déroulement de notre recherche, d'abord la pré-expérimentation, qui nous a permis de procéder à la validation des questionnaires d'entrevue semi-dirigée et, ensuite, l'expérimentation. Il est à noter que nous n'avons pas eu à procéder à la validation de la grille d'observation non participante, cet outil étant destiné à la consignation de techniques pédagogiques en vue de sélectionner les questions facultatives du questionnaire d'entrevue.

Pré-expérimentation

D'abord, une pré-expérimentation a été réalisée dans une école privée de Saint-Jérôme auprès de deux enseignants du troisième cycle, soit un par niveau, et de quatre élèves, soit deux élèves par enseignant. Plus précisément, il s'agissait d'un garçon et d'une fille pour chaque classe. Ces enseignants et ces élèves ne font pas partie de l'échantillon de cette

recherche, car ils n'ont pas pris part à l'expérimentation. Nous avons procédé à des entrevues semi-dirigées auprès de ces six volontaires et leur avons, à la fin de ces dernières, demandé une rétroaction en lien avec la durée de l'entrevue, la clarté des énoncés et la pertinence des questions posées. Les entrevues ainsi que les commentaires ont été enregistrés. Lors de leur réécoute, nous avons utilisé une grille de vérification, outil qui nous a aidée à noter si la question a semblé claire pour le participant, ou si elle a, au contraire, semblé poser difficulté (appendice E). Toutes les observations susceptibles de mener à une modification de la question de départ ont été consignées.

Ainsi, plusieurs questions ont fait l'objet d'une modification à la suite de cette pré-expérimentation. Après avoir mené les entrevues auprès des enseignants, nous avons modifié les questions fermées « Croyez-vous que cela influence la motivation des élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? » en ajoutant la question « Pourquoi? » afin que ces derniers développent leur réponse davantage. Aussi, dans les entrevues réalisées auprès des élèves, comme certains ne voyaient pas d'effet sur leur motivation scolaire pour quelques techniques pédagogiques, nous avons modifié notre question comme suit : « Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi? ». Finalement, nous avons vu la nécessité de faire des rappels fréquents comme quoi nos questions portaient sur un exposé magistral piloté dans le cadre d'un cours de français, car certains élèves avaient évoqué d'autres matières dans leurs réponses. Nous avons également noté l'importance de mentionner dès le début la distinction entre une technique pédagogique s'avérant motivante et une technique pédagogique aidant à l'apprentissage, car il y a eu certaines confusions à cet égard. En effet, ce n'est pas parce qu'une technique pédagogique favorise la compréhension et la réussite scolaire qu'elle suscite

nécessairement la motivation à apprendre. Certains participants ont apporté cette nuance, d'où l'importance de clarifier cela dès le début de l'entrevue, et ce, avec tous.

Expérimentation

D'abord, nous avons obtenu notre certificat éthique en novembre 2013 (appendice F). Dès lors, nous avons contacté la CSRDN par courriel afin d'obtenir son autorisation pour solliciter les directions d'école, et nous nous sommes également adressée à la direction d'un établissement d'enseignement privé (voir tableau 2). Après avoir reçu les autorisations, nous sommes entrée en contact avec trois enseignantes de sixième année de deux écoles de la CSRDN et avec une enseignante de cinquième année de l'établissement d'enseignement privé. Les enseignantes ont signé les formulaires de consentement et les parents des élèves ont fait de même (appendice G). Le jour de l'observation non participante et des entrevues semi-dirigées, nous avons procédé, pour la sélection des élèves, à une pige au sort parmi les formulaires de consentement signés. Trois élèves par classe ont ainsi été sélectionnés, soit trois filles dans la classe de l'enseignante A (école 1, privée), une fille et deux garçons dans la classe de l'enseignante B (école 2, CSRDN), deux filles et un garçon dans la classe de l'enseignante C (classe 1 de l'école 3, CSRDN) et deux garçons et une fille dans la classe de l'enseignante D (classe 2 de l'école 3, CSRDN). Ainsi, sept filles et cinq garçons ont participé à l'étude. La collecte de données a eu lieu au mois de mars 2014 pour les enseignantes A et B, au mois de mai 2014 pour l'enseignante C et au mois de juin 2014 pour l'enseignante D.

Nous avons ensuite procédé à l'observation non participante, d'une durée moyenne de 50 minutes, d'une leçon de français livrée sous forme d'exposé magistral dans chaque classe. La leçon a été filmée afin de n'omettre aucune donnée (Fortin, 2006). Au moyen de

notre grille d'observation non participante (appendice A), nous avons consigné les techniques pédagogiques sélectionnées à partir du cadre théorique que nous observions. Cela nous a permis, tout de suite après l'observation non participante, de préparer notre questionnaire d'entrevue en sélectionnant, parmi les questions facultatives proposées, celles qui s'appliquaient à ce que nous venions d'observer.

Le même jour, nous avons procédé aux entrevues semi-dirigées enregistrées avec les élèves, d'une durée moyenne de 26 minutes. Nous avons amorcé les entretiens en précisant d'abord trois concepts : la motivation scolaire, les techniques pédagogiques et l'exposé magistral. Pour ce dernier, nous avons référé les élèves à la leçon de français à laquelle ils venaient d'assister, et ce, afin que le tout soit plus concret. Nous avons ensuite procédé aux questions, invitant les élèves à relever les techniques pédagogiques utilisées par leur enseignante dans le cadre d'un exposé magistral en français et à évoquer l'effet de ces dernières sur leur motivation scolaire.

Une fois les entrevues semi-dirigées auprès des élèves complétées, nous avons procédé aux entrevues semi-dirigées enregistrées avec les enseignantes, d'une durée moyenne de 34 minutes. De la même manière, nous avons débuté en précisant nos concepts théoriques en fonction de notre cadre théorique et avons procédé aux questions obligatoires et aux questions facultatives que nous avons préalablement sélectionnées à la suite de l'observation participante. Finalement, nous avons transcrit les entrevues et fait l'analyse des données recueillies. Une codification interjuges (Fortin, 2006) a été réalisée sur 25 % du corpus, pour laquelle nous avons obtenu un pourcentage d'accords de 98,6 %. Ce degré de concordance étant élevé, nous pouvons être assurée de la fidélité de notre analyse (Fortin, 2006; L'Écuyer, 1987).

Limites méthodologiques de la recherche

Nous avons identifié trois limites méthodologiques. D'abord, il faut préciser que certaines techniques pédagogiques suggérées dans les écrits ont pour visée de faciliter le transfert des connaissances et non d'influencer les perceptions de l'élève. C'est pour pallier cette limite qu'une sous-question d'entrevue portant sur la motivation a été prévue pour chacune des questions en lien avec une technique pédagogique. Les enseignants et les élèves ont ainsi été invités à se prononcer sur le degré d'incidence qu'avaient ces techniques sur la motivation scolaire. Une distinction efficace entre une technique pédagogique motivante et une technique pédagogique facilitant les apprentissages a pu être faite.

De plus, l'entrevue semi-dirigée comme instrument de collecte de données peut constituer une autre limite de notre recherche. En effet, dans un tel procédé, les enseignants peuvent être portés à modifier la réalité à leur avantage. Toutefois, cet aspect ne s'est pas avéré problématique puisque les élèves ont également été interrogés et la comparaison entre leurs perceptions réciproques a permis d'accroître la validité des résultats. Également, l'observation effectuée en classe afin de relever les techniques pédagogiques utilisées nous a permis d'établir un portrait des pratiques réelles, plutôt que de nous fier uniquement aux pratiques déclarées.

Finalement, il va de soi que notre recherche comporte un nombre restreint de participants. Cependant, cela ne constitue pas un obstacle puisque nous ne cherchions pas à généraliser nos résultats. En effet, avec notre échantillon composé de quatre enseignantes et de 12 élèves, nous sommes arrivées à la saturation des données. Dans le chapitre suivant sont présentés les résultats issus de la collecte de données.

CHAPITRE IV
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente une description et une analyse des résultats pour chaque outil de collecte de données : grille d'observation non participante dans quatre classes du troisième cycle du primaire et questionnaires d'entrevues semi-dirigées auprès de quatre enseignantes et de 12 élèves. L'analyse nous a permis d'atteindre nos objectifs de recherche : 1) décrire les techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire pour favoriser la motivation des élèves lors d'un exposé magistral en français; 2) décrire les techniques pédagogiques utilisées par ces enseignants du point de vue de leurs élèves pour favoriser leur motivation lors d'un exposé magistral en français; 3) ressortir les divergences et les convergences dans les techniques pédagogiques émises par les enseignants et par les élèves. Bien que nous traitions déjà de ceux-ci dans la description et l'analyse de nos résultats, nous approfondissons le tout dans le chapitre de discussion des résultats de recherche.

Observation non participante

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus lors de l'observation non participante d'une leçon de français livrée sous forme d'exposé magistral par une enseignante de cinquième année du primaire puis par trois enseignantes de sixième année du primaire.

Description des résultats

Au moyen de notre grille d'observation non participante, nous avons consigné les techniques pédagogiques observées. Tel que présenté dans le tableau 3, 23 techniques

pédagogiques sont en lien avec le cadre théorique et une technique pédagogique émergente a été relevée. Deux leçons portant sur des notions grammaticales (attribut du sujet et accord des participes passés) et deux traitant des dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction et appréciation) ont été observées. Deux leçons ont été entrecoupées d'exercices et les autres ont été menées sans interruption. Rappelons qu'elles ont duré 50 minutes en moyenne.

Tableau 3

Résultats obtenus au moyen de l'observation non participante¹

Enseignante et degré	Leçon	Durée de la leçon	Techniques pédagogiques en lien avec le cadre théorique	Techniques pédagogiques émergentes
ENS-A 5 ^e année	Grammaire : L'accord des participes passés employés seuls ou avec l'auxiliaire être	36 minutes	T2, T4, T6, T9, T13, T14, T17, T19, T20, T21, T23, T25, T27	
ENS-B 6 ^e année	Grammaire : L'attribut du sujet	64 minutes : Exposé entrecoupé d'exercices individuels et en équipes	T1, T3, T4, T6, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T25	
ENS-C 6 ^e année	Lecture : Les dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction et appréciation)	45 minutes	T2, T5, T6, T10, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T23, T25, T26	T29 : Utiliser le contact physique
ENS-D 6 ^e année	Lecture : Les dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction et appréciation)	56 minutes : Exposé entrecoupé d'exercices individuels et en équipes	T1, T4, T6, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T23, T25, T27	

Nos observations révèlent que certaines techniques pédagogiques s'avèrent grandement utilisées par les enseignantes (Appendice A). En effet, trois enseignantes ont eu recours aux techniques pédagogiques T4, T16, T18 et T23. Concernant la T18, les enseignantes entrecoupaient leur exposé par des exercices à réaliser individuellement ou en équipes. Aussi, huit techniques pédagogiques ont été observées dans toutes les leçons, soit T6, T13, T14, T17, T19, T20, T21 et T25. Concernant la T14, les enseignantes donnaient une rétroaction positive aux élèves ayant de bonnes réponses et l'une d'elles a eu recours à un

¹ Afin de ne pas alourdir l'information contenue dans le tableau, nous n'avons noté que les codes relatifs aux techniques pédagogiques observées. Nous invitons le lecteur à se référer à la grille d'observation non participante en appendice A pour le nom des techniques pédagogiques.

système d'émulation. Par ailleurs, mentionnons que pour les T20 et T21, les enseignantes A et D enseignaient presque exclusivement par questionnement.

Par ailleurs, certaines techniques pédagogiques s'avèrent moins utilisées. En effet, seule l'enseignante A a employé la T9. Celle-ci a donné une marche à suivre pour l'accord des participes passés et l'a modélisée au moyen d'exemples au tableau, en faisant les flèches d'accord et en inscrivant au-dessus du donneur son genre et son nombre. Aussi, la T3 n'a été observée que chez l'enseignante B, qui a fait un tableau pour classer les verbes attributifs et non attributifs. Il en va de même pour la T22, l'enseignante B étant la seule à avoir demandé aux élèves de déposer leur crayon et d'établir un contact visuel. Puis, seule l'enseignante C a utilisé la T5. Alors qu'elle réactivait les connaissances antérieures des élèves, elle comparait le texte travaillé à d'autres qui avaient été vus précédemment. Elle fut aussi la seule à employer la T10 et la T26, cette dernière visant à présenter les notions abordées pendant l'avant-midi. De plus, nous avons observé chez cette enseignante une technique pédagogique émergente, utiliser le contact physique (T29), celle-ci ayant fait un léger toucher à une élève pour rétablir son attention. Puis, deux enseignantes ont utilisé la T1, avec des affiches et pictogrammes, la T2, avec le tableau numérique interactif, la T15, en félicitant l'effort d'élèves qui ont donné une réponse erronée, ainsi que la T27. Par ailleurs, des techniques pédagogiques recensées dans le cadre théorique ne furent observées dans aucune leçon : T7, T8, T11, T24 et T28.

Analyse des résultats et liens avec les écrits théoriques

Ces observations permettent de procéder au croisement des données avec le cadre théorique. D'abord, trois enseignantes ont séparé leur exposé en courtes étapes séquentielles (T18) pour y intégrer des exercices. Cela rejoint la recommandation de Bujold (1997) et de

Saint-Onge (2000) sur l'importance de combiner l'exposé magistral à une activité d'apprentissage afin de favoriser le travail cognitif des élèves. Aussi, toutes les enseignantes ont utilisé la T14 suggérée par Bujold (1997), Saint-Onge (2000) et Viau (2009), et l'une d'elles emploie un système d'émulation, car elle récompense les bons comportements de ses élèves (Viau, 2009). De plus, l'enseignante qui a utilisé la T9 a présenté une marche à suivre pour l'accord des participes passés, ce qui rejoint les propos de Saint-Onge (2000) qui soutient que cela s'avère utile lorsque la leçon vise à faire acquérir une règle, comme dans ce cas-ci. Finalement, comme toutes les enseignantes ont utilisé le questionnement (T20) et que deux d'entre elles l'ont fait tout au long de leur exposé, elles ont utilisé l'exposé informel plutôt que l'exposé magistral, le discours étant interrompu par les interventions des élèves (Archambault, 2000; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978; Vienneau, 2011).

Les entrevues semi-dirigées menées auprès des enseignantes

Dans cette section, nous présentons les données obtenues grâce aux entrevues semi-dirigées auprès des quatre enseignantes du 3^e cycle du primaire selon les techniques pédagogiques et leurs effets sur la motivation scolaire.

Description des résultats : techniques pédagogiques utilisées

D'abord, la figure 1 montre les techniques pédagogiques recensées dans le cadre théorique et émergentes, c'est-à-dire nommées par les enseignantes,² selon les enseignantes qui disent y recourir dans le cadre d'un exposé magistral en français.

² Pour éviter une lourdeur dans la lecture, nous avons mis les techniques pédagogiques au long dans les figures, mais les avons seulement numérotées dans la description et l'analyse des résultats. Nous invitons le lecteur à se référer à chaque figure pour faire le lien entre les numéros des techniques pédagogiques et leur libellé.

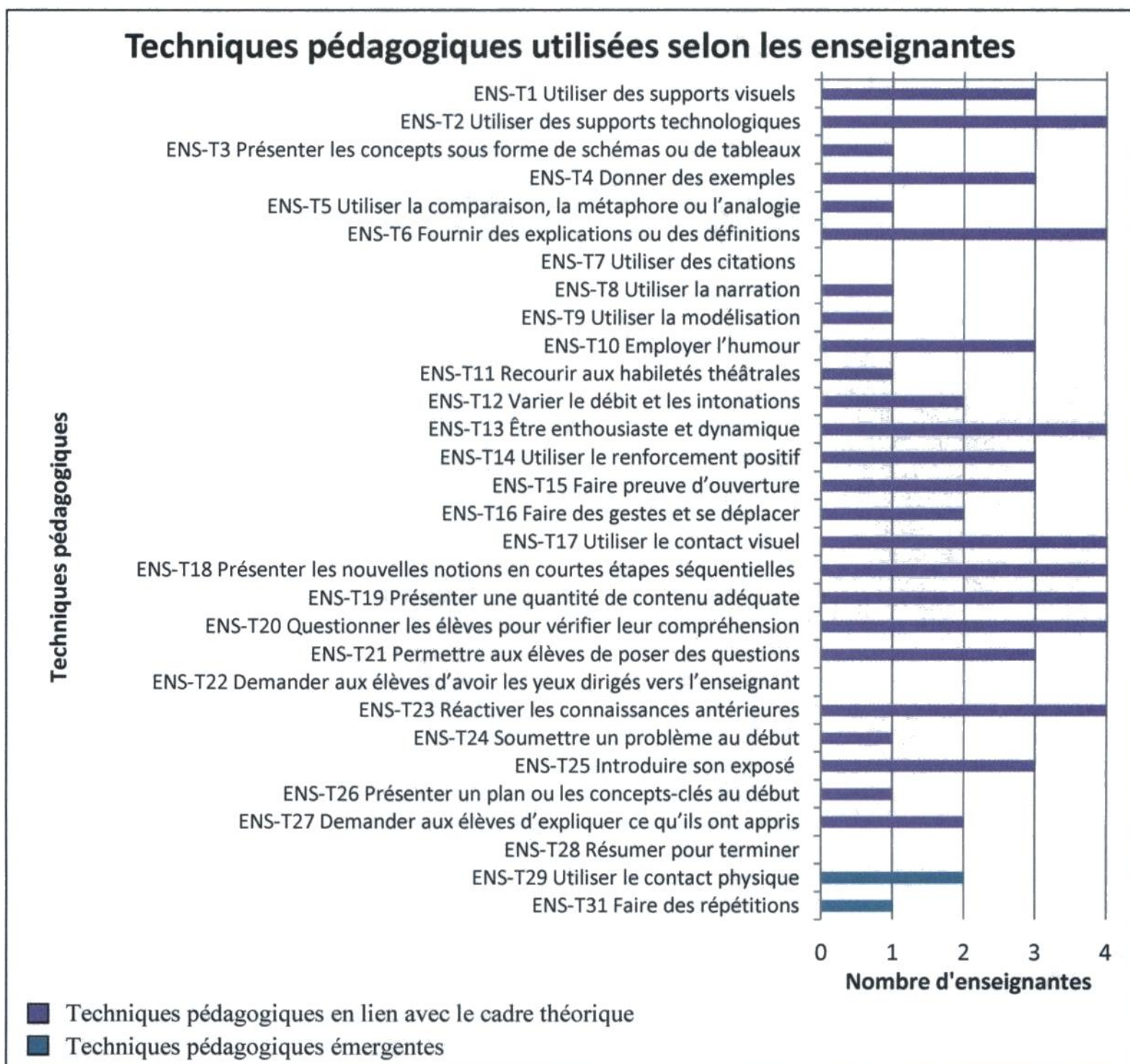


Figure 1. Techniques pédagogiques utilisées selon les enseignantes

Toutes les enseignantes mentionnent utiliser les techniques pédagogiques T2, T6, T13, T17, T18, T19, T20 et T23. En revanche, certaines techniques pédagogiques du cadre théorique n'ont été rapportées par aucune des enseignantes interviewées : T7, T22 et T28. Toutefois, il est à noter que la T22 n'a pas été nommée, mais nous l'avons pourtant observée dans la leçon de l'enseignante B. Mentionnons également l'ajout d'une technique pédagogique émergente, la T31, issue de l'entrevue avec l'enseignante D : « Fait que là je revenais encore

sur des choses. On revient, on reedit. La répétition aussi! On répète! ». Cela rejoint nos observations non participantes, car cinq des techniques pédagogiques que les quatre enseignantes affirment utiliser ont été observées dans l'ensemble des leçons, soit les techniques pédagogiques T6, T13, T17, T19 et T20. De plus, deux techniques pédagogiques n'ayant pas été mentionnées par les enseignantes, soit la T7 et la T28, n'avaient pas été relevées non plus dans nos observations non participantes. Par contre, les T8, T11 et T24 n'ont pas été observées, mais ont été rapportées par une enseignante. En effet, l'enseignante D a dit parler souvent de ses expériences personnelles et raconter des histoires (T8) et a affirmé être très théâtrale (T11). L'enseignante A a dit commencer parfois son exposé magistral par une image ou des mots inconnus (T24) afin de déstabiliser les élèves et de piquer leur curiosité.

Description des résultats : effet des techniques pédagogiques sur la motivation scolaire

En ce qui a trait à l'effet des techniques pédagogiques sur la motivation scolaire, les enseignantes ont été invitées à faire part de leurs perceptions à cet égard. Bien que l'effet positif ou négatif leur était demandé, quatre réponses différentes ont été données : 1- technique pédagogique ayant un effet positif sur la motivation de leurs élèves; 2- un effet négatif sur cette dernière; 3- un effet neutre sur celle-ci; 4- ne le savait pas. Des enseignantes ont toutefois nuancé leurs propos et ont fait part d'effets diversifiés sur la motivation des élèves.

Effets positifs sur la motivation scolaire des élèves selon les enseignantes. Les enseignantes ont constaté un effet positif sur la motivation scolaire pour 24 techniques pédagogiques. Dans un premier temps, nous traitons celles qui sont considérées motivantes de façon unanime. Toutes les enseignantes interviewées ont mentionné que l'effet motivationnel s'avérait positif pour les techniques pédagogiques suivantes : T2 parce qu'elle favorise la

compréhension, surtout celle des élèves visuels, T13 puisqu'elle suscite l'attention et T18, car elle permet, comme le dit l'enseignante A, « d'entrevoir la tâche par petites étapes », et comme l'affirme l'enseignante C : « ils peuvent mettre tout de suite en application ce qu'ils ont vu et ils ont la chance de voir s'ils comprennent vraiment ». Il en va de même pour la T23, où l'enseignante D explique : « Ça les motive parce qu'ils savent que "Regarde donc ça, on part pas de rien". [...] Ça fait un remue-méninge intéressant ». Certaines techniques pédagogiques ont également été jugées motivantes de façon unanime, mais ce ne sont pas toutes les enseignantes qui ont mentionné y avoir recours. En effet, les trois enseignantes ayant affirmé utiliser la T10, la T15 et la T21 les considèrent motivantes. Dans le cas de la T10, les enseignantes sont d'avis que cela rend la leçon plus stimulante et suscite l'intérêt, et pour la T21, elles y dénotent un aspect sécurisant. Concernant la T15, l'enseignante B mentionne :

En tout cas, c'est sûr que ça a un effet sur son anxiété. T'sais dans le fond, déjà en partant, les élèves ils se sentent sécurisés. Il y aura pas de piège, ils seront pas humiliés, ils seront pas pris devant une tâche qu'ils seront pas capables de faire. Ça, ça a un impact.

De plus, les deux enseignantes qui disent utiliser la T12, la T16 et la T29 dénotent un effet positif sur la motivation scolaire de leurs élèves. Dans les trois cas, les enseignantes ont dit que cela permettait de capter leur attention. Toutefois, concernant la T29, l'enseignante C ajoute : « C'est pour qu'il [l'élève] sente que je suis proche, sentir aussi que je l'apprécie bien. Les enfants ont besoin de se sentir aimés, ils ont besoin de sentir qu'on est fier d'eux autres ». Finalement, seule l'enseignante C mentionne utiliser les techniques pédagogiques T5, T8, T11 et T24 et celle-ci constate un effet motivationnel positif. Concernant la T5, elle affirme :

Ça favorise son apprentissage, mais je pense que ça favorise également la motivation dans le sens que s'il l'a déjà compris dans le passé, il est peut-être capable de le comprendre aujourd'hui aussi. [...] la comparaison, c'est sûr que c'est motivateur dans le sens que ça leur permet de créer des liens.

Cette enseignante est aussi d'avis que les techniques pédagogiques T8 et T11 rendent son exposé plus intéressant et captivant et que la T24 permet de piquer la curiosité des élèves.

Dans un second temps, d'autres techniques pédagogiques ont été jugées motivantes, mais pas de façon unanime. C'est le cas de ces techniques pédagogiques où trois enseignantes notent un effet positif : T6 parce qu'elle favorise la compréhension de la matière, T17 parce qu'elle permet aux élèves de se sentir plus interpellés par le discours et T19 puisqu'elle évite une surcharge d'informations qui pourrait décourager certains élèves. En effet, l'enseignante D dit : « Si je vois que je les perds, là je vais couper pis on va y revenir ». De plus, la T1 et la T4 sont considérées motivantes par deux enseignantes sur les trois qui en ont fait mention, et ce, parce qu'elles permettent aux élèves de mieux se représenter l'information et de faire des liens. Aussi, la T27 a un effet motivationnel positif selon l'une des deux enseignantes qui l'utilisent, parce qu'elle permet aux élèves de valider leur compréhension et d'établir des liens.

Effets négatifs sur la motivation scolaire des élèves selon les enseignantes. Dans le cas des techniques pédagogiques T6, T20, T25, T26 et T31, une enseignante a relevé un effet négatif sur la motivation de l'élève, mais il ne s'agit pas toujours de la même. Selon l'enseignante A, la T6 peut nuire à la motivation de ceux qui comprennent rapidement : « Ça va même être long pour eux. Je pense pas que ça peut motiver nécessairement, c'est surtout aidant pour ceux qui en ont besoin ». Concernant la T20, cette même enseignante précise que des élèves n'apprécient pas être questionnés, car ils n'aiment pas avoir l'attention sur eux. Pour la T25, l'enseignante B, qui a introduit son exposé avec un dessin, affirme que ce type de déclencheur peut engendrer un effet négatif pour certains élèves n'aimant pas cette activité. Pour la T26, l'enseignante C soutient que si la matière suscite peu l'intérêt des élèves, leur motivation sera affectée dès le départ. Pour la T31, l'enseignante D, quoiqu'elle évoque

l'importance de reformuler ses explications pour ses élèves en difficulté, constate un effet négatif sur la motivation des élèves forts : « Ça a un effet négatif pour les bons! Absolument. Parce qu'ils sont tannés de l'entendre. Des fois, je le dis "Excusez-moi, mais je vais répéter!" ».

Effets diversifiés sur la motivation scolaire des élèves selon les enseignantes. Il est arrivé que le nombre de réponses sur l'effet motivationnel d'une technique pédagogique soit supérieur au nombre d'enseignantes ayant affirmé y recourir. Cela est dû au fait que certaines enseignantes nuançaient leur position et évoquaient des effets diversifiés pour une même technique pédagogique. C'est le cas de T1, T6, T14, T20, T25 et T26. L'enseignante D dit que l'effet positif de la T1 ne s'applique pas à l'ensemble des élèves, mais seulement à ceux qui en ont besoin. L'enseignante A nuance son propos concernant la T6. Bien qu'elle reconnaisse la pertinence de fournir des explications pour faciliter la compréhension, elle croit qu'il n'y a pas d'effet motivationnel, ou s'il y en a un, celui-ci s'avère négatif. Par ailleurs, l'enseignante C dénote un effet positif sur la motivation de certains élèves lorsqu'elle utilise la T14 sous forme de système d'émulation, alors que pour d'autres, elle n'en constate pas. Aussi, l'enseignante A relève trois effets motivationnels pour la T20. Elle dit que le questionnement peut motiver l'élève qui répond à la question, mais pas nécessairement les autres qui ne sont pas impliqués. Elle mentionne aussi que le fait de questionner des élèves ne levant pas la main peut nuire à la motivation : « Certains oui parce que j'en vois qui se redressent, parce qu'ils veulent être alertes au cas où je leur poserais une question. D'autres vont moins apprécier, ils vont se sentir sous le spot. ». Pour la T25, l'enseignante B relève à la fois un effet positif et un effet négatif :

Il y en a que oui, ils vont aimer ça parce qu'il y a un dessin à faire. Mais je savais que j'avais des élèves qui "Ah non, il y a un dessin à faire", eux autres c'était le contraire. Il fallait que je les rassure en leur disant que c'était pas grave le dessin, c'était pas ça le but. Autant ça peut être motivant, autant ça peut les éteindre.

L'enseignante C précise que la T26 peut motiver ses élèves, comme elle peut engendrer l'effet contraire lorsque la matière annoncée ne suscite pas leur intérêt : « Ça peut favoriser tant que c'est le fun ce qui s'en vient. Ça peut aussi défavoriser ».

Effets neutres sur la motivation scolaire des élèves selon les enseignantes. Pour les techniques pédagogiques T1, T3, T4, T17 et T27, des enseignantes ont dit ne constater aucun effet sur la motivation de leurs élèves. En effet, l'enseignante B considère que la T1, la T3 et la T4 ne font que faciliter la compréhension. Dans la même veine, l'enseignante A soutient que la T17 et la T27 n'ont aucun effet motivationnel. Pour la T17, elle dit : « Je pense pas que ça les motive, mais au moins, ça les incite à écouter », alors que pour la T27, elle précise que cette technique pédagogique ne capte pas l'intérêt, mais permet de mieux retenir les notions.

En somme, cette description des résultats issus de nos observations non participantes et de nos entrevues semi-dirigées avec les enseignantes nous a permis d'atteindre le premier objectif, soit de décrire les techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire pour favoriser la motivation des élèves lors d'un exposé magistral en français.

Analyse des résultats et liens avec les écrits théoriques

Encore une fois, nous procédons au croisement des données obtenues avec le cadre théorique. Afin de déterminer les techniques pédagogiques les plus motivantes selon les enseignantes, nous avons tenu compte du nombre de réponses positives quant à l'effet sur la motivation scolaire par rapport au nombre d'enseignantes qui ont dit recourir à ces techniques pédagogiques. Dix-huit techniques pédagogiques ont fait l'unanimité, soit T2, T5, T8, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T18, T20, T21, T23, T24, T25, T26 et T29. Il est à noter que pour certaines, des enseignantes ont relevé des effets diversifiés. Toutefois, comme toutes les

enseignantes ayant mentionné ces techniques pédagogiques ont tout de même relevé un effet motivationnel positif malgré leurs propos nuancés, cela ne modifie pas la proportion obtenue. Ainsi, l'ensemble des enseignantes affirme utiliser T2, T13, T18, T20 et T23 et toutes notent un effet positif sur la motivation de leurs élèves. Pour la T2, les enseignantes ont évoqué l'intérêt des élèves à l'égard de la technologie. Or, selon Viau (2009), ce type d'outils peut rendre plus attrayant un exposé magistral. Concernant la T13, pour Saint-Onge (2000) et Viau (2009), un enseignant enjoué et dynamique permet à l'élève d'être motivé et d'avoir un jugement favorable à l'égard de la matière. Selon Rosenshine (2010), la T18 favorise la rétention des nouvelles notions. D'ailleurs, Bujold (1997) et Saint-Onge (2000) recommandent de combiner l'exposé magistral à une activité d'apprentissage pour favoriser la compréhension des élèves. C'est ce que les enseignantes ont affirmé faire en entrecoupant leur exposé avec des exercices. Aussi, la T20 suscite un effort de réflexion et une participation active (Bujold, 1997; Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000) et la T23 permet aux élèves d'établir des liens entre la matière et ce qu'ils ont déjà appris, ce qui rend l'apprentissage signifiant (Bordeleau et Morency, 2010; Saint-Onge, 2000). Puis, la T23 rencontre un des critères d'efficacité de l'exposé magistral énoncé par Bujold (1997), car elle permet à l'enseignante de s'assurer que les élèves ont les connaissances préalables requises pour comprendre les nouvelles notions.

De plus, trois enseignantes affirment utiliser les techniques pédagogiques T10, T14, T15, T21 et T25 et notent un effet motivationnel positif. En effet, selon Saint-Onge (2000), la T10 permet de susciter l'intérêt et la T14 contribue à maintenir une bonne relation entre l'enseignant et ses élèves. C'est d'ailleurs ce qu'évoque l'enseignante B qui soutient que le fait de féliciter ses élèves renforce le lien d'attachement. Dans la même veine, les enseignantes considèrent que la T15 rend l'exposé magistral sécurisant, propos appuyés par Chamberland *et*

al. (2009) qui précisent que cela instaure un climat de confiance avec les élèves et les rend à l'aise de poser des questions. Puis, la T21 rend les élèves plus actifs (Saint-Onge, 2000) et le fait d'introduire l'exposé (T25) avec une mise en situation permet de susciter leur curiosité et leur intérêt (Bordeleau et Morency, 2010; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009).

Du même souffle, deux enseignantes utilisent et jugent motivantes deux techniques pédagogiques qui permettent de capter l'attention des élèves, soit T12 et T16 (Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Il en va de même pour la technique pédagogique émergente T29.

Finalement, seule une enseignante a identifié certaines techniques pédagogiques tout en relevant un effet motivationnel positif. C'est le cas de la T5 qui permet aux élèves d'établir des liens avec qu'ils savent déjà (Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009), de la T8 et de la T11 qui favorisent l'attention et l'intérêt (Barbeau *et al.*, 1997; Bordeleau et Morency, 2010; Girard, 1985), de la T24 qui éveille la curiosité des élèves (Viau, 2009) et de la T26 qui leur fait entrevoir la pertinence de l'exposé (Saint-Onge, 2000).

Dans un autre ordre d'idées, cinq techniques pédagogiques ont été identifiées par des enseignantes comme ayant un effet motivationnel négatif : T6, T20, T25, T26 et T31, la dernière étant émergente. Concernant la T6, les auteurs consultés l'ont définie et ont montré son efficacité au regard de l'apprentissage, sans toutefois documenter son effet motivationnel. Cependant, la T20 qui devrait favoriser la motivation scolaire étant donné qu'elle sollicite la participation de l'élève (Saint-Onge, 2000; Viau, 2009) peut engendrer, selon l'enseignante A, un effet négatif pour ceux n'aimant pas être choisis. La T25 constitue, selon Bordeleau et Morency (2010), Girard (1985), Saint-Onge (2000) et Viau (2009), un moyen efficace pour

susciter l'intérêt et la curiosité. Toutefois, les propos de l'enseignante B à cet égard montrent que tout dépend du sujet et de la méthode utilisée en guise d'introduction. Pour la T26, Saint-Onge (2000) et Viau (2009) précisent que cela permet aux élèves d'entrevoir la pertinence de la leçon et suscite leur engagement. Or, les dires de l'enseignante C nuancent ces propos.

À la lumière de cette analyse, nous pouvons conclure que la majorité des propos des auteurs relevant un effet motivationnel pour les techniques pédagogiques corroborent les positions des enseignantes. Peu de constats d'auteurs ont été infirmés par les enseignantes. En effet, ce fut le cas pour T20, T25 et T26 seulement. Or, il s'agit d'enseignantes ayant nuancé leurs propos, c'est-à-dire qu'elles relèvent tout de même un effet motivationnel positif. Nous attribuons cela au fait que les auteurs définissent l'aspect motivationnel de ces techniques pédagogiques dans une perspective plus générale, alors que les enseignantes apportent certaines nuances relatives à des situations particulières vécues en classe.

Les entrevues semi-dirigées menées auprès des élèves

Nous présentons ici les données obtenues grâce aux entrevues menées auprès des 12 élèves. Ils ont été invités à relever les techniques pédagogiques utilisées par leur enseignante lors d'exposés magistraux en français et à décrire les effets sur leur motivation scolaire.

Description des résultats : techniques pédagogiques utilisées

D'abord, la figure 2 montre les techniques pédagogiques recensées dans le cadre théorique et les techniques pédagogiques émergentes selon les élèves³.

³ Pour éviter une lourdeur dans la lecture, nous avons mis les techniques pédagogiques au long dans les figures, mais les avons seulement numérotées dans la description et l'analyse des résultats. Nous invitons le lecteur à se référer à chaque figure pour faire le lien entre les numéros des techniques pédagogiques et leur libellé.



Figure 2. Techniques pédagogiques utilisées selon les élèves

Cinq techniques pédagogiques du cadre théorique ont été relevées par l'ensemble des élèves : T6, T13, T14, T17 et T20. À l'opposé, trois techniques pédagogiques n'ont été évoquées par aucun des participants, soit : T7, T22 et T24. Il est à noter qu'une autre technique émergente s'ajoute : lancer des défis au groupe (T30), cette dernière étant issue de l'entrevue avec l'élève EL-2C.

Description des résultats : effet des techniques pédagogiques sur la motivation scolaire

Tout comme leur enseignante, les élèves ont été appelés à se prononcer sur l'effet de chacune des techniques pédagogiques utilisées sur leur motivation scolaire. Trois effets ont été nommés par les élèves : 1- technique pédagogique ayant un effet positif sur la motivation scolaire; 2- un effet négatif sur cette dernière; 3- un effet neutre sur celle-ci. Les élèves ont toutefois nuancé leurs propos et ont fait part d'effets diversifiés sur leur motivation que nous relatons dans les paragraphes suivants.

Effets positifs sur la motivation scolaire des élèves selon les élèves. Parmi les 28 techniques pédagogiques évoquées, 26 sont considérées comme ayant un effet positif sur la motivation scolaire. Les techniques pédagogiques T11, T27, T29 et T30 ont été jugées motivantes de façon unanime par les élèves qui les ont relevées. En effet, les deux élèves qui ont identifié les techniques pédagogiques T11, T27 et T29 ont dit que ces dernières avaient un effet positif sur leur motivation scolaire. Pour la T11, les élèves ont fait part de son effet captivant. L'élève EL-3D mentionne : « Je suis concentré plus sur elle pis sur ce qu'elle fait parce que ça m'allume, ça me réveille ». La T27 a été jugée motivante, d'une part, parce qu'elle permet à l'élève EL-1D de voir ce qu'il a compris de la notion et, d'autre part, parce qu'elle incite l'élève EL-3D à bien écouter afin de pouvoir résumer adéquatement ensuite. L'élève EL-1C considère la T29 motivante parce qu'elle le « ramène à l'ordre », et l'élève EL-2C l'explique ainsi : « On sent qu'elle est là pis c'est motivant ». L'élève EL-2C, qui a relevé la T30, a également reconnu un effet motivationnel positif, car elle aime être en action et remporter les défis que lui propose son enseignante, notamment lorsque ceux-ci opposent les garçons et les filles. Mentionnons également la technique pédagogique T25, qui a été jugée

positivement par les quatre élèves qui l'ont relevée dans la pratique de leur enseignante, et ce, même si deux d'entre eux ont nuancé leur position. En effet, les quatre élèves ont trouvé sécurisant de connaître le sujet dès le départ et de pouvoir faire des liens. Aussi, lorsque le sujet annoncé leur plaît, leur intérêt est alors suscité.

Ensuite, bien que ce ne soit pas unanime, 22 autres techniques pédagogiques peuvent engendrer un effet positif sur la motivation scolaire selon certains élèves. En effet, 11 élèves considèrent que la T13 favorise la motivation scolaire, ces derniers décrivant l'enthousiasme de leur enseignante comme étant entraînant et mentionnant que cela capte leur intérêt. Dix élèves partagent cet avis pour la T14, car ils considèrent que cela les encourage à adopter un comportement d'écoute adéquat et une participation active. Neuf élèves trouvent motivantes la T15, car l'attitude de leur enseignante fait en sorte qu'ils se sentent plus en confiance pour manifester leurs incompréhensions et tenter de donner des réponses, ainsi que la T21, car elle facilite leur compréhension. À cet égard, l'élève EL-3A dit : « Je sais que si je comprends pas, je vais me le faire expliquer. Ça influence ma motivation positivement parce que je sais que je vais comprendre même si je comprends pas tout de suite ». De plus, huit élèves dénotent un effet motivationnel positif pour la T10 étant donné son caractère captivant. Les techniques pédagogiques T1 et T4 qui facilitent la compréhension, T16 qui contribue à maintenir l'attention, et T20 ont été jugées motivantes par sept élèves. Pour la T20, l'élève EL-2A explique :

Pouvoir participer, c'est sûr que quand je lève ma main pis elle me choisit, c'est le fun. Fait que là, en plus, quand on a la bonne réponse, c'est encore plus motivant. C'est sûr que si je levais tout le temps ma main pis qu'elle me choisissait jamais, là c'est sûr que ce serait un peu plate, mais dans ce cas-là tout le monde est choisi dans la classe également. Donc c'est vraiment le fun là.

Six élèves ont évoqué un effet positif pour les techniques pédagogiques T18 et T23. Concernant la T18, les élèves considèrent que cette façon de procéder facilite leur compréhension. En ce qui a trait à la T23, les élèves apprécient pouvoir faire des liens avec ce qu'ils connaissent déjà, ce qui les rend plus confiants. En effet, l'élève EL-1D mentionne : « Je trouve ça le fun parce que [...] je m'en souviens. Pis ça c'était le fun et là tu as envie d'écouter pour savoir d'autres choses ». Quatre élèves ont jugé motivantes la T17 parce qu'ils se sentent plus interpellés et perçoivent alors l'importance de maintenir leur attention, la T19 puisque leur compréhension s'en trouve facilitée avec une petite quantité d'informations à la fois, ainsi que la T6 parce que des élèves ont exprimé leur désir d'apprendre de nouvelles notions ou de mieux les comprendre. Trois élèves ont relevé cet effet pour la T2, étant donné leur grand intérêt pour tout ce qui a trait aux nouvelles technologies. L'un d'eux a dit surtout apprécier le fait de pouvoir écrire sur le tableau numérique interactif. Finalement, deux élèves considèrent motivantes la T8 lorsque leur enseignante fait des liens avec son propre vécu, ce genre d'anecdotes suscitant leur intérêt, et la T26 lorsque les sujets qui seront abordés semblent intéressants. Un seul élève a relevé un effet motivationnel positif pour les techniques pédagogiques T3, T5 et T9, ces dernières favorisant toutes trois sa compréhension.

Effets négatifs sur la motivation scolaire des élèves selon les élèves. Nous remarquons que, pour neuf techniques pédagogiques parmi les 28 utilisées, un ou plusieurs élèves relèvent un effet négatif sur leur motivation scolaire. Il s'agit des techniques pédagogiques T6, T9, T12, T17, T18, T20, T23, T25 et T26. En ce qui concerne la T6, trois élèves critiquent la durée parfois trop longue des explications prodiguées par leur enseignante. En effet, pour ces élèves, il est difficile de maintenir une attention soutenue lorsque les explications se prolongent. L'élève EL-2B ajoute qu'une trop grande quantité d'informations

peut créer une certaine confusion et ainsi nuire à sa compréhension. L'élève EL-3B mentionne : « Des fois ça me nuit un peu parce que la première explication je la comprends, pis là il y a une personne d'autre qui comprend pas, fait que là elle explique d'une autre manière, ben là après ça des fois je comprends pu. ». Pour la T9, l'élève EL-1A explique que dans certains cas, elle peut le rendre perplexe, notamment lorsque la notion est enseignée pour la toute première fois. En ce qui a trait à la T12, l'élève EL-3D constate un effet négatif sur sa motivation scolaire, car ce dernier associe les variations de ton de son enseignante à un manque de patience : « Parce que des fois, mettons quand elle est tannée, elle laisse tomber et elle dit "Regarde, c'est ça!" pis des fois ça me donne pas trop le goût de poser des questions. ». Également, l'élève EL-2D considère que la T17 comporte un effet motivationnel négatif, notamment lorsque le regard vise à lui faire comprendre qu'il n'est pas assez attentif. Ce même élève considère aussi que la T18, quoique facilitant la compréhension, peut nuire à la motivation quand l'exposé semble long. Finalement, ce dernier n'apprécie pas que son enseignante ait recours à la T20 : « Moi j'aime pas ça. Surtout quand je connais pas la matière pis qu'elle me pose une question ». En ce qui a trait à la T23, l'élève EL-3B relève un effet négatif sur sa motivation : « C'est quasiment tout de la révision pis moi je suis forte à l'école, j'ai pas de difficulté. À un moment donné, c'est sûr que t'écoutes pas tout parce que ça devient long ». Pour la T25, deux élèves relèvent parfois un effet négatif sur leur motivation, tout dépendant du sujet qui est annoncé au début. Il en va de même pour la T26, où deux élèves constatent un effet motivationnel négatif, notamment lorsque le sujet suscite peu d'intérêt.

Effets diversifiés sur la motivation scolaire des élèves selon les élèves. Nous constatons que, pour les techniques pédagogiques T16, T20, T21, T23 et T25, le nombre de réponses concernant leur effet motivationnel excède le nombre d'élèves ayant rapporté leur

utilisation. Cette situation s'explique par le fait que plusieurs élèves, tout comme certaines enseignantes, ont nuancé leur propos. En effet, des élèves relèvent un effet positif sur leur motivation scolaire, mais trouvent aussi que parfois, ces techniques pédagogiques n'occasionnent aucun effet. Deux élèves ont tenu ce propos à l'égard de la T16, expliquant que lorsque les gestes viennent consolider leur compréhension, cela s'avère motivant, mais si la compréhension des notions ne se fait pas, cette technique pédagogique devient alors futile. Cinq élèves ont tenu ce discours concernant la T20, tous expliquant que cela favorise surtout leur compréhension, mais relevant tout de même un effet positif dans les cas où ce sont eux qui se portent volontaires pour donner des réponses parce qu'ils ont bien compris les notions. Deux élèves ont fait de même pour la T21. En effet, ces derniers ont nuancé leurs propos, indiquant que cette technique pédagogique favorisait uniquement leur compréhension, mais mentionnant, à un autre moment dans l'entrevue, que le fait que leur enseignante soit disposée à répondre à leurs questions les motivait à s'engager dans l'activité. L'élève EL-3D a dit que c'est parce que cette technique pédagogique lui permettait de participer, alors que l'élève EL-2C a soutenu que cela la sécurisait : « C'est sûr! Je me sens comme écoutée un peu. Elle comprend ce que je comprends pas, mes soucis. Pis elle va me faire continuer à avancer ». Également, selon deux élèves, la T23 n'occasionne généralement aucun effet motivant puisqu'elle favorise surtout l'apprentissage, mais peut parfois s'avérer motivante lorsque les notions réactivées suscitent particulièrement l'intérêt ou avaient été moins bien assimilées. Deux élèves ont nuancé leurs propos concernant la T25. En effet, l'élève EL-3B a relevé un effet positif lorsque la mise en situation traite d'un sujet intéressant, et un effet neutre dans le cas contraire. L'élève EL-1B a tenu des propos différents pendant l'entrevue en mentionnant au départ que le fait d'annoncer le sujet au début ne faisait que l'aider à comprendre. Plus tard,

il a dit apprécier que son enseignante commence son exposé en prenant le temps de le mettre en contexte et de préparer son écoute, car cela l'encourage à s'engager dans l'activité.

Dans le cas des techniques pédagogiques T9, T17, T25 et T26, des élèves ont mentionné que l'effet motivationnel s'avérait parfois positif, parfois négatif. Pour la T9, l'élève EL-1A explique que les démonstrations de son enseignante peuvent parfois susciter sa motivation, mais lorsqu'il s'agit d'une nouvelle notion, cela peut être insécurisant. Concernant la T17, l'élève EL-2D explique qu'il s'agit d'une technique pédagogique motivante lorsque le regard de son enseignante se veut rassurant, mais tout le contraire lorsque celui-ci se veut accusateur. Concernant la T25, deux élèves, EL-2B et EL-3B, tiennent le même propos. L'élève EL-3B a même nuancé sa position à un tel point que les trois codes quant aux effets motivationnels lui ont été attribués. En effet, il mentionne que lorsque le sujet semble intéressant, il y a un effet positif sur sa motivation, autrement il n'y a pas d'effet du tout. Plus loin dans l'entrevue, en faisant référence au dessin utilisé en guise d'élément déclencheur, l'élève, n'aimant pas dessiner, rapporte que l'effet sur sa motivation était alors négatif. Pour la T26, l'élève EL-3C considère que c'est motivant lorsque ce qui est prévu semble intéressant, mais note l'effet contraire lorsque ce ne l'est pas.

Effets neutres sur la motivation scolaire des élèves selon les élèves. Il est à noter que certains élèves, dans le cas de 21 techniques pédagogiques, ont simplement dit ne pas constater d'effet motivationnel, et ce, sans nuancer leur position. En effet, ces derniers considèrent que ces techniques pédagogiques ont un effet sur leurs apprentissages et leur réussite scolaire, sans pour autant accroître leur motivation scolaire. Il s'agit des techniques pédagogiques T3, T8, T10, T13, T15, T16, T28, T31 (un élève); T4, T5, T9, T14, T18, T21 (deux élèves); T1, T2, T23 (trois élèves); T20 (quatre élèves); T6 (cinq élèves); T19 (six

élèves) et T17 (huit élèves). À titre d'exemple, mentionnons ce qu'évoque EL-1A lorsqu'il se prononce sur l'effet motivationnel de la T2 : « Ben c'est pas comme que ça me motive. Mais, je sais pas comment le dire, mais ça va comme beaucoup mieux. Pour nous, d'avoir comme l'image au tableau et tout, ça va mieux ». EL-2A tient également ce genre de propos à l'égard de la T9 : « Ben moi je dirais que ça me motive pas vraiment. Ça reste juste plus clair, donc plus facile à comprendre ».

En somme, cette description des résultats établie à la suite de nos entrevues semi-dirigées avec les élèves nous a permis d'atteindre notre deuxième objectif, soit de décrire les techniques pédagogiques utilisées par les enseignants du point de vue de leurs élèves pour favoriser leur motivation lors d'un exposé magistral en français.

Analyse des résultats et liens avec les écrits théoriques

Nous croisons maintenant les données issues des entrevues semi-dirigées avec les élèves avec les données du cadre théorique. Afin d'identifier les techniques pédagogiques les plus motivantes, nous avons tenu compte du nombre d'élèves qui dénotaient un effet positif sur leur motivation scolaire par rapport au nombre d'élèves ayant relevé ces techniques pédagogiques dans les exposés magistraux de leur enseignante. Comme mentionné précédemment, deux élèves nuancent leur position quant à l'effet motivationnel de la T25. Il reste cependant que les quatre élèves l'ayant relevée déclarent tous y voir un effet positif. En effet, cette technique pédagogique permet de susciter la curiosité et l'intérêt des élèves (Bordeleau et Morency, 2010; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Ensuite, pour la T13, 11 élèves sur les 12 ayant relevé cette technique pédagogique dans les exposés magistraux de leur enseignante affirment que celle-ci a un effet positif sur leur motivation.

Cela rejoint les propos de Hattie et Yates (2013) et de Viau (2009) qui soutiennent qu'un enseignant passionné et motivé par sa matière aura un effet positif sur la motivation de ses élèves. En effet, simplement par sa bonne humeur, l'enseignant peut rendre son exposé motivant (Viau, 2009) et permettre aux élèves d'avoir un jugement favorable à l'égard de la matière (Saint-Onge, 2000). Il en va de même pour la T15, où neuf participants sur 10 la considèrent motivante, et pour la T10, où huit élèves sur neuf établissent ce constat. La T16 a également obtenu un rapport intéressant, car sept élèves trouvent cette technique pédagogique motivante sur les huit ayant mentionné son utilisation, et ce, en raison du fait qu'elle leur permet de maintenir leur attention (Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009). La T14, qui contribue à maintenir une bonne relation entre l'enseignante et les élèves (Saint-Onge, 2000), et la T21 se veulent des techniques pédagogiques motivantes pour 10 élèves sur 12 et pour neuf élèves sur 11 respectivement. Cette dernière, qui fait en sorte que l'élève est maintenu dans un état de participation (Saint-Onge, 2000) démontre, tout comme nos observations non participantes, que les quatre enseignantes recourent davantage à l'exposé informel qu'à l'exposé magistral (Archambault, 2000; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978; Vienneau, 2011). Aussi, la T12 a été jugée motivante par quatre élèves sur cinq. Finalement, bien que le nombre d'élèves ayant relevé ces techniques pédagogiques soit peu élevé, tous leur ont reconnu un effet positif : T11, T27, T29 et T31. En effet, la T11 permet de capter l'attention (Bordeleau et Morency, 2010) et la T27 leur permet de dégager l'essentiel de ce qui a été enseigné (Saint-Onge, 2000).

Tous les élèves ont relevé la T6, mais trois d'entre eux ont noté un effet négatif sur leur motivation scolaire. Bien qu'il ne traite pas de son aspect motivationnel, Saint-Onge (2000) soutient que cette technique pédagogique permet de relever les caractéristiques du

concept à l'étude. Bujold (1997) et Girard (1985) précisent toutefois que celle-ci doit être constituée de termes simples pour être efficace. Ainsi, cela rejoint les propos des élèves qui ont critiqué sa trop grande durée ou la trop grande quantité d'informations livrées.

Concernant la T9, Viau (2009) soutient que cela a un effet bénéfique sur la perception que les élèves ont de leur compétence. Pourtant, un élève a noté un effet motivationnel négatif, mentionnant son aspect insécurisant lorsqu'il s'agit d'une nouvelle notion. Viau (2009) précise que l'enseignant ne doit pas oublier qu'il sert de modèle pour les débutants, c'est-à-dire qu'il doit procéder lentement et n'omettre aucun geste. Or, cet aspect n'avait peut-être pas été suffisamment considéré pendant la leçon.

Dans le cas de la T12, un élève sur les cinq l'ayant identifiée a noté un effet négatif sur sa motivation. Pourtant, plusieurs auteurs soutiennent qu'elle permet d'enrayer la monotonie du discours et de maintenir l'attention de l'élève (Bordeleau et Morency, 2010; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009), propos que soutiennent aussi les quatre autres participants. L'élève perçoit les variations de ton de son enseignante comme un manque de tolérance à l'égard d'un comportement inadéquat. Il en va de même pour la T17, où un élève sur 12 perçoit le regard de son enseignante dirigé vers lui comme un avertissement non verbal. Or, des auteurs notent que la T17 peut faire en sorte que l'élève se sente plus interpellé par le discours de l'enseignant (Chamberland *et al.*, 2009), ce qui est corroboré par 11 élèves. Ainsi, ces deux techniques pédagogiques n'ayant été identifiées qu'une seule fois comme non motivantes, nous pouvons conclure qu'il s'agit de situations particulières vécues par ces élèves, car leurs propos ne rejoignent pas ceux de la majorité. Nous concevons que ces derniers ont une perception plus négative des interventions de leur enseignante lorsque son ton ou son regard est jugé accusateur.

Concernant la T18, des auteurs relèvent sa pertinence étant donné que la mémoire de travail des élèves s'avère limitée et que ces derniers ne peuvent gérer que quelques informations à la fois (Rosenshine, 2010), d'autant plus que cela permet à l'enseignant d'offrir un enseignement plus complet (Saint-Onge, 2000). L'aspect motivationnel n'est toutefois pas documenté dans les ouvrages consultés. Or, pour un élève sur les neuf ayant identifié cette technique pédagogique, cette façon de procéder s'avère parfois trop longue. Toutefois, comme sept autres élèves considèrent la T18 motivante et un élève relève un effet neutre, nous pouvons affirmer que, de façon générale, il s'agit d'une technique pédagogique motivante.

La T20 semble perçue négativement par un élève sur 12 qui s'est dit mal à l'aise de se faire questionner lorsqu'il ne maîtrise pas adéquatement la matière. Pourtant, Viau (2009) et Saint-Onge (2000) soutiennent que les techniques pédagogiques qui sollicitent la participation des élèves favorisent leur motivation scolaire en agissant sur leur perception de contrôlabilité. La réponse de l'élève nous permet cependant d'affirmer que cet aspect peut ne pas s'appliquer dans les cas où l'enseignant questionne les élèves au hasard, sans que ces derniers se portent volontaires pour répondre aux questions. Cependant, une fois de plus, étant donné le nombre élevé d'élèves ayant relevé un effet motivationnel positif, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'une technique pédagogique généralement motivante.

Selon les auteurs, des techniques pédagogiques permettent de susciter la curiosité et l'intérêt des élèves. C'est le cas de la T23 (Saint-Onge, 2000), de la T25 (Bordeleau et Morency, 2010; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009) et de la T26 (Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Par contre, une élève sur les 10 ayant relevé l'utilisation de la T23 chez leur enseignante ne rejoint pas la position des auteurs, car elle se considère forte académiquement et trouve cette technique pédagogique redondante. Toutefois, nos résultats corroborent les

propos des auteurs, la majorité des élèves évoquant un effet motivationnel positif. Pour la T25, rappelons que deux élèves sur quatre entrevoient négativement cette technique pédagogique lorsque le sujet annoncé leur semble ennuyant. Ainsi, il serait faux de prétendre qu'une mise en situation suscite automatiquement l'intérêt des élèves. La T26 a un effet motivationnel négatif selon deux élèves sur trois, et ce, pour les mêmes raisons que la technique pédagogique évoquée précédemment. Étant donné la grande proportion d'élèves ayant relevé un aspect négatif pour la T25 et la T26, nous pouvons dire que, dans le but de favoriser la motivation de la majorité des élèves, il s'avère nécessaire de prévoir des mises en situation attrayantes qui rejoignent leurs goûts. Il ne suffit donc pas d'annoncer simplement ce qui sera abordé, il faut le faire avec une visée bien précise : celle de capter l'intérêt.

Finalement, rappelons que selon quelques élèves, 21 techniques pédagogiques ont un effet neutre sur leur motivation scolaire. Dans le cas des techniques pédagogiques T6, T15, T16, T17, T18 et T19, cela rejoint les propos des auteurs qui ont mentionné qu'elles favorisaient l'apprentissage, sans traiter de leur aspect motivationnel. Toutefois, des chercheurs soutiennent que certaines techniques pédagogiques ont un effet positif sur la motivation : T1 (Bordeleau et Morency, 2010), T2 (Bujold, 1997; Viau, 2009), T3 (Saint-Onge, 2000; Viau, 2009), T4 (Bordeleau et Morency, 2010; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009), T5 (Viau, 2009), T8 (Barbeau *et al.*, 1997; Girard, 1985), T9 (Viau, 2009), T10 (Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009), T13 (Saint-Onge, 2000; Viau, 2009), T14 (Bordeleau et Morency, 2010; Bujold, 1997; Gauthier *et al.*, 2003; Rieunier, 2000; Saint-Onge, 2000; Théorêt, 2007; Viau, 2009), T20 (Viau, 2009), T21 (Saint-Onge, 2000, Viau, 2009), T23 (Saint-Onge, 2000; Viau, 2009) et T28 (Viau, 2009). Or, les propos de certains élèves à cet égard montrent qu'il n'y a pas

unanimité. Pour les techniques pédagogiques T1, T4, T8, T10, T13 et T14, la proportion d'élèves constatant un effet motivationnel neutre étant plus faible que la proportion d'élèves dénotant un effet positif, nous pouvons attester que nos résultats confirment les propos des auteurs. Toutefois, la proportion élevée d'élèves ayant nommé un effet neutre pour les techniques pédagogiques T2, T3, T5, T9, T17, T20, T23 et T28, soit la moitié ou plus, nous permet d'infirmer les positions des auteurs et de constater que ces techniques pédagogiques favorisent davantage la compréhension que la motivation scolaire.

Comparaison des effets perçus des techniques pédagogiques sur la motivation scolaire des élèves selon les enseignantes et les élèves

Nous répondons ici à notre troisième objectif de recherche, soit de ressortir les convergences et les divergences dans les techniques pédagogiques émises par les enseignantes et par les élèves. Nous analysons nos données à partir de nos questionnaires d'entrevue.

Convergences et divergences au sujet des techniques pédagogiques utilisées

Le tableau 4 montre la proportion d'élèves et d'enseignantes ayant identifié les techniques pédagogiques recensées ou émergentes⁴ dans les exposés magistraux réalisés lors de notre expérimentation. Nous en exposons par la suite les convergences et les divergences. Étant donné que le nombre d'élèves s'avère plus élevé que le nombre d'enseignantes, nous avons calculé le pourcentage d'enseignantes affirmant utiliser les techniques pédagogiques et le pourcentage d'élèves disant être témoins de leur utilisation, ce qui nous a permis de procéder à la comparaison des résultats des deux types de participants.

⁴ Pour éviter une lourdeur dans la lecture, nous avons mis les techniques pédagogiques au long dans les figures, mais les avons seulement numérotées dans la description et l'analyse des résultats. Nous invitons le lecteur à se référer à chaque figure pour faire le lien entre les numéros des techniques pédagogiques et leur libellé.

Tableau 4

Classement des techniques pédagogiques utilisées selon les enseignantes et les élèves

Techniques pédagogiques	Proportion d'enseignantes	Proportion d'élèves
T1 Utiliser des supports visuels	75 %	83 %
T2 Utiliser des supports technologiques	100 %	50 %
T3 Présenter les concepts sous forme de schémas ou de tableaux	25 %	17 %
T4 Donner des exemples	75 %	75 %
T5 Utiliser la comparaison, la métaphore ou l'analogie	25 %	25 %
T6 Fournir des explications ou des définitions	100 %	100 %
T7 Utiliser des citations	0 %	0 %
T8 Utiliser la narration	25 %	25 %
T9 Utiliser la modélisation	25 %	25 %
T10 Employer l'humour	75 %	75 %
T11 Recourir aux habiletés théâtrales	25 %	17 %
T12 Varier le débit et les intonations	50 %	42 %
T13 Être enthousiaste et dynamique	100 %	100 %
T14 Utiliser le renforcement positif	75 %	100 %
T15 Faire preuve d'ouverture	75 %	83 %
T16 Faire des gestes et se déplacer	50 %	67 %
T17 Utiliser le contact visuel	100 %	100 %
T18 Présenter les nouvelles notions en courtes étapes séquentielles	100 %	75 %
T19 Présenter une quantité de contenu adéquate	100 %	83 %
T20 Questionner les élèves pour vérifier leur compréhension	100 %	100 %
T21 Permettre aux élèves de poser des questions	75 %	92 %
T22 Demander aux élèves d'avoir les yeux dirigés vers l'enseignant	0 %	0 %
T23 Réactiver les connaissances antérieures	100 %	83 %
T24 Soumettre un problème au début	25 %	0 %
T25 Introduire son exposé	75 %	33 %
T26 Présenter un plan ou les concepts-clés au début	25 %	25 %
T27 Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris	50 %	17 %
T28 Résumer pour terminer	0 %	8 %
T29 Utiliser le contact physique	50 %	17 %
T30 Lancer des défis au groupe	0 %	8 %
T31 Faire des répétitions	25 %	8 %

Les convergences. D'abord, dans le cas des techniques pédagogiques T4, T5, T6, T8, T9, T10, T13, T17, T20 et T26, les proportions sont les mêmes chez les deux types de participants, c'est-à-dire que les élèves ont corroboré les dires de leur enseignante qui affirmait recourir à ces techniques pédagogiques. Nous constatons également des convergences pour les techniques pédagogiques T3, T11, T12 et T19, où seul un élève sur trois n'a pas relevé la technique pédagogique qu'affirmait utiliser l'enseignante, contrairement à ses deux camarades

qui ont abondé dans le même sens. Par ailleurs, nous observons d'autres convergences au point de vue de la T7 et de la T22, qui n'ont été relevées par aucun participant.

Les divergences. Les entrevues ont aussi permis de relever des divergences quant aux techniques pédagogiques utilisées. D'abord, l'enseignante A a évoqué trois techniques pédagogiques que ses élèves n'ont pas mentionnées : T18, T24 et T27.

Ensuite, concernant la T2, l'enseignante B a affirmé utiliser le tableau numérique interactif, mais comme il s'agissait d'un nouveau local dans lequel on n'avait pas encore installé ledit outil, ses élèves n'ont pu confirmer ses dires.

Dans la même veine, l'enseignante C, lorsqu'elle a été interrogée au sujet de l'utilisation de supports visuels (T1), n'a mentionné que l'utilisation du tableau numérique interactif. Pourtant, deux de ses élèves ont fait mention d'affiches.

Finalement, l'enseignante D a dit n'utiliser son tableau numérique interactif que très rarement, ce qui justifie sans doute l'absence de commentaires de la part de ses élèves à cet égard. De plus, elle a aussi affirmé recourir à la T25 et à la T29. Ses élèves n'ont toutefois rien évoqué à ce sujet. Cependant, la technique pédagogique T29 étant émergente, les élèves n'ont pas été questionnés à cet effet. Dans un autre ordre d'idées, ses élèves ont indiqué l'utilisation des techniques pédagogiques T14 et T21, sans toutefois que leur enseignante en ait elle-même fait mention. En effet, ses trois élèves ont affirmé qu'elle leur prodiguait encouragements et félicitations et ont mentionné pouvoir poser des questions pendant les exposés magistraux.

En somme, le fort taux de convergences et le faible taux de divergences en ce qui a trait aux techniques pédagogiques utilisées nous amène à conclure que, d'une part, les enseignantes n'ont pas modifié leurs propos quant à la réalité de leurs pratiques. Cela renforce

sans contredit la validité des résultats. Nous constatons, d'autre part, que les élèves sont très conscients des techniques pédagogiques mises de l'avant par leur enseignante, car ce sont des savoir-faire professionnels propres à chacune (Raynal et Rieunier, 2009).

Convergences et divergences au sujet de l'effet des techniques pédagogiques utilisées sur la motivation scolaire des élèves

Le tableau 5 montre le classement des techniques pédagogiques⁵ selon leur effet positif sur la motivation scolaire. Afin d'en faciliter l'analyse, nous leur avons attribué un rang selon le ratio d'enseignantes et d'élèves les considérant motivantes par rapport au nombre d'enseignantes et d'élèves ayant évoqué leur utilisation. Celles au premier rang ont obtenu une proportion de 100 %. Le deuxième rang correspond à un ratio se situant entre 90 % et 99 %, le troisième, entre 80 et 89 %. Cette même régularité s'applique pour les rangs suivants.

Les convergences. Nous observons plusieurs convergences quant aux techniques pédagogiques jugées motivantes. En effet, parmi les 18 techniques pédagogiques ayant obtenu un rapport de 100 %, c'est-à-dire que toutes les enseignantes ayant mentionné y avoir recours dans leurs exposés magistraux en français ont noté un effet positif sur la motivation scolaire, 10 d'entre elles ont été jugées positivement par au moins 80 % des élèves. Il s'agit des techniques pédagogiques T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T21, T25 et T29. Il est à noter que bien que des effets diversifiés aient été relevés pour certaines techniques pédagogiques jugées positives, nous n'avons pas modifié les pourcentages quant à l'effet motivationnel positif. Nous avons plutôt soulevé les nuances dans la description des résultats.

⁵ Pour éviter une lourdeur dans la lecture, nous avons mis les techniques pédagogiques au long dans les figures, mais les avons seulement numérotées dans la description et l'analyse des résultats. Nous invitons le lecteur à se référer à chaque figure pour faire le lien entre les numéros des techniques pédagogiques et leur libellé.

Tableau 5

Classement des techniques pédagogiques en fonction de leur effet positif sur la motivation scolaire selon les enseignantes et les élèves

Techniques pédagogiques	Proportion d'enseignantes	Rang	Proportion d'élèves	Rang
T1 Utiliser des supports visuels	67 %	5	70 %	4
T2 Utiliser des supports technologiques	100 %	1	50 %	6
T3 Présenter les concepts sous forme de schémas ou de tableaux	0 %	12	50 %	6
T4 Donner des exemples	67 %	5	78 %	4
T5 Utiliser la comparaison, la métaphore ou l'analogie	100 %	1	33 %	8
T6 Fournir des explications ou des définitions	75 %	4	33 %	8
T7 Utiliser des citations	-	-	-	-
T8 Utiliser la narration	100 %	1	67 %	5
T9 Utiliser la modélisation	0 %	12	33 %	8
T10 Employer l'humour	100 %	1	89 %	3
T11 Recourir aux habiletés théâtrales	100 %	1	100 %	1
T12 Varier le débit et les intonations	100 %	1	80 %	3
T13 Être enthousiaste et dynamique	100 %	1	92 %	2
T14 Utiliser le renforcement positif	100 %	1	83 %	3
T15 Faire preuve d'ouverture	100 %	1	90 %	2
T16 Faire des gestes et se déplacer	100 %	1	88 %	3
T17 Utiliser le contact visuel	75 %	4	33 %	8
T18 Présenter les nouvelles notions en courtes étapes séquentielles	100 %	1	67 %	5
T19 Présenter une quantité de contenu adéquate	75 %	4	40 %	7
T20 Questionner les élèves pour vérifier leur compréhension	100 %	1	58 %	6
T21 Permettre aux élèves de poser des questions	100 %	1	82 %	3
T22 Demander aux élèves d'avoir les yeux dirigés vers l'enseignant	-	-	-	-
T23 Réactiver les connaissances antérieures	100 %	1	60 %	5
T24 Soumettre un problème au début	100 %	1	-	-
T25 Introduire son exposé	100 %	1	100 %	1
T26 Présenter un plan ou les concepts-clés au début	100 %	1	67 %	5
T27 Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris	50 %	6	100 %	1
T28 Résumer pour terminer	-	-	0 %	12
T29 Utiliser le contact physique	100 %	1	100 %	1
T30 Lancer des défis au groupe	-	-	100 %	1
T31 Faire des répétitions	0 %	12	0 %	12

Au cinquième rang chez les enseignantes se retrouvent les techniques pédagogiques T1 et T4, toutes deux identifiées comme motivantes par deux des trois enseignantes qui ont affirmé y avoir recours. Or, ces perceptions rejoignent assez bien celles des élèves. En effet, sept élèves sur les 10 qui ont relevé son utilisation dans la pratique de leur enseignante ont mentionné que l'utilisation des supports visuels avait un effet positif sur leur motivation

scolaire, et sept élèves sur les neuf ayant identifié la technique pédagogique consistant à donner des exemples ont tenu le même propos à cet égard.

Finalement, les techniques pédagogiques ayant obtenu un faible taux d'enseignantes relevant un effet positif sur la motivation scolaire des élèves, soit la T3, la T9 et la T31, n'ont pas obtenu un ratio élevé chez les élèves non plus. En effet, seul un élève sur deux considère la T3 motivante, et un élève sur trois, la T9. L'élève qui a relevé la T31 ne voit aucun effet sur sa motivation scolaire, cette technique pédagogique se classe donc au tout dernier rang.

Les divergences. Parmi les techniques pédagogiques classées au premier rang chez les enseignantes, certaines ont obtenu un ratio très faible du côté des élèves. C'est le cas des techniques pédagogiques T8, T18, T23 et T26, figurant au cinquième rang, c'est-à-dire que seulement 60 à 69 % des élèves ayant relevé ces techniques pédagogiques dans les exposés magistraux de leur enseignante ont jugé qu'elles avaient un effet motivationnel positif. C'est aussi le cas de la T2 et de la T20, figurant au sixième rang des élèves. La principale divergence se situe au point de vue de la T5, jugée motivante par l'enseignante qui y recourt. Or, seulement un de ses trois élèves partage son opinion, ce qui classe cette technique pédagogique au huitième rang du côté « élèves ». Il y a également des divergences au sujet des techniques pédagogiques se situant au quatrième rang pour les enseignantes : T6, T17 et T19, les perceptions des enseignantes pour ces techniques pédagogiques s'avérant plus favorables que chez les élèves.

À l'inverse, la T27 a été jugée motivante que par une enseignante sur les deux qui ont affirmé y avoir recours. C'est pour cette raison qu'elle figure au sixième rang chez les enseignantes. Toutefois, deux élèves ont déclaré que leur enseignante en faisait l'usage, et tous

deux ont déclaré que cette technique pédagogique avait un effet positif sur leur motivation, ce qui classe cette dernière au premier rang pour eux.

En somme, nous observons que le taux de convergences entre les perceptions des deux types de participants est à peine plus élevé que le taux de divergences. En effet, sur les 26 techniques pédagogiques qui ont été identifiées à la fois par les enseignantes et les élèves, 15 d'entre elles font l'objet de convergences, tandis que les 11 autres font l'objet de divergences. Nous constatons donc que, bien qu'il y ait davantage de convergences, il y a un écart non négligeable sur le plan des perceptions des deux types de participants en ce qui a trait à l'effet motivationnel positif de certaines techniques pédagogiques.

Finalement, en établissant cette comparaison entre les perceptions des enseignantes et des élèves, nous avons atteint notre troisième objectif, soit de ressortir les convergences et les divergences dans les techniques pédagogiques émises par les enseignantes et par les élèves.

Analyse des résultats et liens avec les écrits théoriques

De façon générale, nous observons que le classement des techniques pédagogiques selon les enseignantes est beaucoup plus optimiste que celui des élèves. En effet, que l'écart soit considérable ou non, il reste que la plupart des techniques pédagogiques se retrouvent à un rang supérieur chez les enseignantes comparativement au classement des élèves. Chamberland *et al.* (2009) et Girard (1985) soulèvent que la T17 permet à l'élève de se sentir plus interpellé par le discours, propos que soutiennent également les enseignantes qui y recourent. Or, nous constatons que cette impression n'est pas nécessairement perçue de façon positive par les élèves, la majorité d'entre eux relevant un effet motivationnel neutre. La T23 a un effet positif sur la motivation scolaire selon six élèves sur les 10 ayant relevé cette technique pédagogique

dans la pratique de leur enseignante, ce qui semble être un faible taux considérant ce que rapporte Saint-Onge (2000) qui soutient que cette technique pédagogique a pour effet d'éveiller la curiosité des élèves à l'égard de la matière et de les inciter à s'engager dans l'apprentissage. C'était également la perception des quatre enseignantes qui relèvent un effet motivationnel positif pour cette technique pédagogique. Par ailleurs, bien que la T20 permette de maintenir les élèves dans une participation active (Bujold, 1997; Rosenshine, 2010; Saint-Onge, 2000), ce qui pourrait accroître leur perception de contrôlabilité (Saint-Onge, 2000), seuls 58 % des élèves considèrent cette technique pédagogique motivante. Rappelons que cette faible proportion s'explique par le fait que certains n'apprécient pas devoir répondre aux questions lorsqu'ils ne sont pas suffisamment sûrs de détenir la bonne réponse.

Dans un autre ordre d'idées, notre analyse des données confirme les dires de plusieurs auteurs, notamment ceux qui recommandent d'utiliser la T12 pour enrayer la monotonie du discours et maintenir l'attention de l'élève (Bordeleau et Morency, 2010; Girard, 1985; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Mentionnons aussi que Bordeleau et Morency (2010), Bujold (1997) et Chamberland *et al.* (2009) soutiennent que faire des gestes qui appuient le discours et se déplacer dans la classe (T16) permet de maintenir l'élève dans un état d'écoute attentive, et notre analyse corrobore cette affirmation. Le classement « élèves » confirme aussi les propos de Saint-Onge (2000) qui soutient que la T10 influence positivement l'intérêt des élèves et que la T14 leur permet d'avoir un jugement favorable à l'égard de la matière. Finalement, à l'instar de Bordeleau et Morency (2010), de Girard (1985), de Saint-Onge (2000) et de Viau (2009), notre analyse montre que l'enseignant a tout avantage à utiliser la T25, surtout en faisant une mise en situation qui suscite la curiosité et l'intérêt des élèves.

D'après les données recueillies auprès des enseignantes, les techniques pédagogiques T7, T22 et T28 n'ont pas été relevées. Chez les élèves, il s'agit des techniques pédagogiques T7, T22 et T24. Concernant les techniques pédagogiques T7 et T22, leur effet motivationnel n'est pas documenté dans les écrits. Toutefois, pour la T24 et la T28, Viau (2009) soutient que ces techniques pédagogiques permettent aux enseignants d'éveiller la curiosité de leurs élèves et à ceux-ci d'entrevoir la pertinence de l'activité. Les techniques pédagogiques T24 et T28 auraient donc tout avantage à être ajoutées à la pratique des enseignantes lors d'exposés magistraux en français.

En somme, à la lumière de l'analyse que nous avons faite à partir des effets perçus des techniques pédagogiques sur la motivation scolaire des élèves selon les enseignantes et les élèves, nous pouvons conclure que les techniques pédagogiques T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T21, T25 et T29 font déjà partie intégrante des pratiques de certaines enseignantes et qu'elles favorisent la motivation des élèves. Ainsi, ces techniques pédagogiques nous semblent tout indiquées pour favoriser la motivation scolaire pendant un exposé magistral en français. Toutefois, il va sans dire que la T25 doit certainement être revue par les enseignantes, étant donné que des élèves lui ont attribué un effet motivationnel négatif dans certains contextes particuliers. Or, vu son effet positif tout de même présent, nous croyons que les enseignantes ont tout avantage à poursuivre son utilisation, tout en s'assurant que l'élément déclencheur ou les propos utilisés pour annoncer le sujet soient stimulants pour la majorité des élèves. De plus, deux techniques pédagogiques dont l'aspect motivationnel positif a été relevé dans les écrits n'ont pas été identifiées par les participants de notre recherche : T24 et T28. Finalement, comme les techniques pédagogiques T6, T20 et T26 s'avèrent non motivantes ou encore entraînent un effet motivationnel neutre, nous croyons que ces dernières

devraient être utilisées avec parcimonie ou exploitées différemment. Le chapitre suivant présente une discussion en lien avec les résultats de la recherche, ses retombées pratiques et théoriques et sa contribution à l'avancement des connaissances.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Dans ce chapitre de discussion, nous répondons d'abord aux questions et aux constats soulevés dans notre chapitre sur la problématique. Ensuite, nous revenons sur des éléments clés des concepts traités dans notre cadre théorique. Cela fait, nous faisons un retour sur notre question et nos objectifs de recherche. Nous terminons par les retombées pratiques et théoriques de notre étude et notre contribution à l'avancement des connaissances.

Synthèse de l'analyse des résultats en lien avec les questions et les constats soulevés en problématique

Dans cette section, nous abordons un questionnement et huit constats que nous avons soulevés dans notre problématique en lien avec l'exposé magistral, la motivation et les techniques pédagogiques. Nos résultats sont mis en relation avec chacun de ces concepts.

L'exposé magistral

En ce qui a trait à l'exposé magistral, nous abordons un questionnement que nous avons soulevé dans notre problématique ainsi que deux constats. D'abord, nos lectures nous ont amenée à constater que plusieurs appellations sont utilisées par les auteurs pour parler de ce concept : exposé, exposé magistral et exposé informel. Nous avons conservé le terme « exposé magistral » puisque cette appellation s'avérait plus répandue dans les écrits traitant des formules pédagogiques utilisées au primaire. Or, étant donné que dans l'ensemble des

leçons observées, la participation des élèves était requise, et ce, sous plusieurs formes (questionnement, réponses aux questions des élèves, discussions, etc.), nous pouvons affirmer qu'il s'agissait plutôt d'exposés informels (Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978; Vienneau, 2011). Cela confirme les propos de Vienneau (2011) et de Tournier (1978) qui soutiennent que l'exposé magistral a pratiquement disparu et que les enseignants utilisent davantage l'exposé informel. Il est à noter cependant que, pour les constats suivants, nous poursuivrons avec l'appellation « exposé magistral » étant donné que, d'une part, nous l'avons conservée dans nos chapitres de la problématique et du cadre théorique et, d'autre part, nous l'avons utilisée dans nos questions d'entrevue semi-dirigée.

En ce qui a trait aux constats soulevés en problématique, nous avons relevé que des auteurs dénotaient l'importance de compléter l'exposé avec des exercices ou des échanges afin de faciliter les apprentissages des élèves (Bujold, 1997; Saint-Onge, 2000). À partir des données recueillies lors de l'observation non participante et des entrevues semi-dirigées, nous sommes désormais en mesure de dresser un portrait plus juste de ce qu'est l'exposé magistral au 3^e cycle du primaire chez quatre enseignantes. D'abord, il s'agit, à la base, d'un discours livré par l'enseignant à son groupe d'élèves (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978; Viau, 2009). Celui-ci est toutefois complété par des exercices, et parfois, il est même découpé en plusieurs étapes de sorte que les élèves puissent réaliser les exercices de façon autonome ou guidée. Or, toutes les leçons observées ayant satisfait ce critère d'efficacité énoncé par les auteurs, nous pouvons affirmer que les exposés magistraux des quatre enseignantes étaient organisés de sorte à faciliter l'apprentissage des élèves.

En ce qui concerne le français, langue d'enseignement, les enseignantes ont affirmé recourir à l'exposé magistral surtout pour l'enseignement de la grammaire, et plusieurs élèves ont corroboré leurs dires. Cela rejoint les conclusions de Nadeau et Fisher (2006) qui affirment que les leçons de grammaire sont encore souvent données sous forme d'enseignement traditionnel. Quelques participants ont toutefois évoqué cette formule pédagogique pour l'enseignement de l'orthographe des mots, de la conjugaison et des stratégies de lecture.

La motivation

En ce qui a trait à la motivation, nous avons établi trois constats dans notre problématique. D'abord, plusieurs auteurs ont noté l'importance de rendre l'élève actif dans son apprentissage afin de répondre aux conditions motivationnelles (Engle et Conant, 2002; Nadeau et Fisher, 2006; Thoonen *et al.*, 2011; Viau, 2009). Selon les leçons que nous avons observées et les propos des participants à l'égard des exposés pilotés dans le cadre de cours de français, bien que ce soit l'enseignante qui dirige le discours de façon structurée, les multiples interactions avec les élèves et les exercices proposés montrent un souci d'enrayer la passivité d'un exposé magistral. Nous pouvons alors dire que les élèves de la recherche ont la possibilité d'être actifs lors des exposés informels, ce qui favorise leur motivation scolaire.

Ensuite, des auteurs ont mentionné qu'un exposé magistral ne suscitait pas l'intérêt pour la matière (Bligh, 2000 : cité dans Viau, 2009) et rendait difficile le maintien de l'écoute et de l'attention (Bujold, 1997; Chamberland et al., 2009; Tournier, 1978). Or, lorsque nous avons questionné les participants au sujet de la motivation des élèves pendant une leçon de français livrée sous forme d'exposé magistral (entrevues semi-dirigées), les réponses ont été très diversifiées. En effet, l'enseignante D a mentionné qu'un exposé magistral était une

formule pédagogique motivante et l'enseignante A a dit le contraire. Les deux autres enseignantes ont nuancé leur propos, l'enseignante B mentionnant que cela dépendait du style d'apprentissage de l'élève et l'enseignante C expliquant que cela dépendait du sujet abordé et de la tâche exigée. En ce qui concerne les élèves, quatre élèves sur 12 (EL-1A, EL-2A, EL-3B et EL-1D) considèrent cette formule pédagogique motivante, alors que trois (EL-2B, EL-1C et EL-2C) ont un avis contraire. Ces derniers ont dit qu'un exposé magistral est souvent trop long et qu'il est difficile de maintenir leur attention lorsqu'ils ne sont pas en action. Les cinq autres élèves (EL-3A, EL-1B, EL-3C, EL-2D et EL-3D) ont nuancé leurs propos, mentionnant que tout dépend de la durée de l'exposé, du sujet abordé et du degré de participation des élèves permis par l'enseignante. En somme, nous retenons que le tiers des élèves a donné une réponse positive au sujet de l'effet motivationnel de l'exposé magistral. Cette faible proportion permet de confirmer les propos des auteurs mentionnés plus haut. Toutefois, rappelons que les leçons pilotées par les enseignantes participantes s'apparentaient davantage à l'exposé informel qu'à l'exposé magistral traditionnel. Malgré tout, nous concevons que l'exposé magistral s'avère une formule pédagogique peu efficace pour susciter la motivation scolaire, mais il peut néanmoins engendrer un effet motivationnel positif pour quelques élèves.

Finalement, ces résultats nous permettent également de confirmer les propos d'auteurs qui soutiennent qu'il est plus difficile de susciter la motivation scolaire dans les niveaux où les élèves sont plus vieux (Bouffard *et al.*, 2005; Bobbitt Nolen et Nicholls, 1993; McIntyre, 2010). Étant donné que seulement le tiers des élèves interrogés a affirmé que l'exposé magistral avait un effet positif sur leur motivation, il est tout à fait plausible que les élèves du 3^e cycle portent un jugement plus négatif que leurs congénères plus jeunes à l'égard de cette formule pédagogique.

Les techniques pédagogiques

Pour les techniques pédagogiques, nous avons établi trois constats dans notre problématique. Nous les traitons ici à partir des résultats obtenus. Nous avons d'abord exposé le constat que de nombreux termes sont utilisés pour parler des techniques pédagogiques. Or, comme il nous apparaissait nécessaire de traiter des méthodes et des habiletés des enseignantes afin d'agrémenter leur exposé magistral, c'est à partir des définitions de Legendre (2005) et de Raynal et Rieunier (2009), qui rejoignaient ce que nous souhaitions illustrer, que nous avons choisi le terme « technique pédagogique ». Grâce aux définitions données aux participants en début d'entrevue, ils ont bien saisi les objectifs de notre recherche : les enseignantes ont réussi à identifier 25 techniques pédagogiques contenues dans le cadre théorique et deux techniques pédagogiques émergentes dans leur pratique et les élèves ont relevé 25 techniques pédagogiques du cadre théorique et trois techniques pédagogiques émergentes. Cela signifie que l'appellation « technique pédagogique » et la définition donnée aux participants lors des entrevues semi-dirigées étaient porteuses de sens et ont permis de générer des données probantes.

De plus, nous avons relevé dans la problématique que les techniques pédagogiques étaient très peu documentées. Or, grâce aux regroupements des techniques pédagogiques que nous avons faits dans le cadre théorique en fonction de leurs occurrences, nous avons pu déterminer cinq catégories : les techniques de communication, les comportements et les attitudes de l'enseignant, les moyens pour susciter la réflexion, les moyens visuels et les moyens organisationnels.

Finalement, comme tous les participants ont noté des effets motivationnels positifs pour plusieurs techniques pédagogiques, cela confirme les propos de Viau (2009) qui soutient qu'un exposé magistral clair et bien organisé de même que les traits de personnalité de l'enseignant peuvent susciter de la motivation chez les élèves. Cela abonde dans le même sens que Legendre (2005) et Tournier (1978) qui précisent que l'exposé magistral peut susciter la motivation et l'enthousiasme quand les ressources personnelles de l'enseignant sont bien adaptées à la formule.

Synthèse de l'analyse des résultats en lien avec le cadre théorique

Dans cette section, nous traitons des concepts de notre recherche en fonction des résultats obtenus et de notre cadre théorique.

L'exposé magistral

Nous abordons quatre éléments clés qui ont été relevés au chapitre du cadre théorique et pour lesquels nos résultats nous permettent d'ajouter un complément d'information. D'abord, nous constatons que les enseignantes de la recherche ont eu recours à la formule pédagogique de l'exposé informel. En effet, toutes les enseignantes utilisent la technique pédagogique consistant à questionner les élèves pour vérifier leur compréhension (T20) et leur permettent de poser des questions (T21). Les élèves soutiennent aussi que les explications sont souvent accompagnées de questions destinées à l'auditoire. Cela corrobore les propos des auteurs qui affirment que l'exposé peut inclure des échanges avec les élèves (Archambault, 2000; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Viau, 2009; Tournier, 1978; Vienneau, 2011).

Aussi, toutes les enseignantes ainsi que plusieurs élèves rapportent qu'une tâche fait suite à l'exposé magistral. Ce fut d'ailleurs le cas pour toutes les leçons que nous avons observées en classe. Cela nous permet ainsi de bonifier notre définition d'un exposé, qui se veut dans ce cas-ci informel, en précisant qu'il s'agit d'un discours entrecoupé d'exercices d'application.

Plusieurs auteurs ont mentionné que des compléments visuels peuvent être intégrés à l'exposé dans le but de supporter le discours (Archambault, 2000; Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978; Vienneau, 2011). En effet, toutes les enseignantes ont recouru à des supports visuels réguliers, ou encore, à des supports technologiques.

Finalement, nos résultats nous permettent d'affirmer que les exposés magistraux satisfont au critère d'efficacité énoncé par quelques auteurs consistant à établir des liens avec les notions apprises antérieurement (Bujold, 1997; Saint-Onge, 2000). Pour ce faire, l'enseignant doit s'assurer que ses élèves maîtrisent les connaissances préalables nécessaires à la compréhension des nouvelles notions (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009). Or, les quatre enseignantes ainsi que 10 élèves sur 12 ont relevé l'utilisation de la technique pédagogique T23, consistant à réactiver les connaissances antérieures. Nous pouvons donc affirmer que cette technique pédagogique fait partie de la procédure habituelle d'un enseignant qui recourt à l'exposé magistral comme formule pédagogique pour l'enseignement du français.

La motivation

Concernant la motivation, nous établissons des liens entre nos résultats de recherche et un élément abordé dans notre cadre théorique, soit le type de motivation. Notre recherche ne

visait pas à identifier chez les élèves leur type de motivation, soit intrinsèque ou extrinsèque. Toutefois, pendant les entrevues, nous avons questionné les élèves afin de connaître ce qui les motivait dans un exposé magistral en français. Les élèves EL-1B et EL-1D ont mentionné qu'ils sont motivés par cette formule pédagogique parce qu'ils aiment apprendre de nouvelles choses, les élèves EL-1A, EL-2A, EL-3A et EL-3D ont expliqué que c'est parce qu'ils apprécient pouvoir participer et l'élève EL-3B a dit aimer écouter son enseignante. Or, ces propos nous amènent à croire que plusieurs élèves sont animés d'une motivation intrinsèque pendant les exposés magistraux en français, étant donné que la motivation intrinsèque se caractérise par une volonté de s'engager dans l'activité en vue de s'améliorer (Deci *et al.*, 2006; Vezeau *et al.*, 2010; Viau, 2009), ainsi qu'un intérêt et un plaisir personnels éprouvés à l'égard de l'activité (Bégin, 2009; Deci *et al.*, 2006; Deci et Ryan, 2004; Hickey, 2003; Lieury et Fenouillet, 2006; Vallerand et Rip, 2006; Thoonen *et al.*, 2011).

La motivation scolaire

En ce qui a trait à la motivation scolaire, nous revenons sur six éléments abordés dans le cadre théorique, notamment au sujet des systèmes de perceptions des élèves et de la motivation scolaire en contexte d'exposé magistral, pour lesquels nos résultats de recherche ont permis d'établir de nouveaux constats. Nous avons d'abord défini ce qu'est la motivation scolaire. Or, les entrevues semi-dirigées nous ont permis d'en savoir un peu plus sur les manifestations observables d'un élève motivé. D'abord, les enseignantes considèrent que la participation est un indicateur de motivation. Cela rejoint les propos de Barbeau *et al.* (1997), de Bowen *et al.* (2004), de Deci *et al.* (2006), de Martin (1994 : citée dans Goupil 2007), de Tardif (1992) et de Viau (2009) qui soutiennent que l'engagement cognitif est une

manifestation de la motivation scolaire. D'après les élèves interrogés, l'enseignante peut voir leur motivation lorsqu'ils participent, prennent une posture d'écoute adéquate et se montrent attentifs et souriants. Nous pouvons ainsi ajouter ces nouvelles connaissances à la définition de la motivation scolaire, en précisant que le degré de participation, le niveau d'attention, la posture et l'expression faciale se veulent des manifestations observables qui indiquent l'intérêt et la motivation de l'élève pendant la leçon.

Les systèmes de perceptions. Nous avons rapporté, dans le cadre théorique, les propos de Lacroix et Potvin (2009), de Nadeau et Fisher (2006) et de Viau (2009) qui relèvent trois systèmes de perceptions sur lesquels l'enseignant peut avoir une influence par les moyens qu'il met en œuvre. Les techniques pédagogiques peuvent influencer positivement la dynamique motivationnelle de l'élève si elles modifient les perceptions de ce dernier, soit sa perception de la tâche, la perception de sa compétence à accomplir l'activité (sentiment d'autoefficacité) et sa perception de contrôlabilité. Lors des entrevues, nous avons questionné les quatre enseignantes et les 12 élèves à l'égard de ces trois systèmes de perceptions. En ce qui concerne la perception de la tâche, il revient à l'enseignant de démontrer l'utilité et le bien-fondé de ses cours théoriques (Barbeau *et al.*, 1997; Bordeleau et Morency, 2010; Girard, 1985). Lorsque l'élève est en mesure de reconnaître la pertinence des notions qui lui sont enseignées, l'exposé magistral devient efficace (Bujold, 1997). Or, trois enseignantes ont utilisé la technique pédagogique consistant à introduire leur exposé (T25). Nous croyons qu'un lien est à faire avec cette perception, d'autant plus que tous les élèves ayant relevé cette technique pédagogique dans les exposés magistraux de leur enseignante en français ont dénoté un effet positif sur leur motivation scolaire, bien que certains d'entre eux aient nuancé leur position en soulevant également un effet négatif. Rappelons que tout dépend du sujet qui

leur est annoncé. Néanmoins, l'efficacité de cette technique pédagogique constitue une nouvelle connaissance relative à la perception qu'ont les élèves de la tâche.

Toujours en lien avec cette perception, nous avons également questionné les participants au sujet de la tâche exigée à la fin d'un exposé magistral. Généralement, selon leurs dires, la tâche constitue un exercice à exécuter seul ou en équipe, où les élèves sont appelés à réinvestir de façon autonome ce qu'ils viennent d'apprendre. Or, 10 élèves sur 12 considèrent ce type de tâche pertinent, car cela leur permet de prendre conscience de leurs difficultés et de bien réviser. Seuls deux élèves ont évoqué que cette tâche pouvait parfois leur sembler redondante. Toutefois, bien que la majorité perçoive l'utilité de la tâche, seulement sept élèves sur 12 considèrent cette dernière motivante. Ils disent apprécier l'exercice qui leur permet d'être en action et qui représente souvent un défi pour eux. Deux élèves nuancent leur position à cet égard, l'un mentionnant que la tâche s'avère motivante seulement si elle peut être exécutée en équipe, l'autre dépendant de son degré de compréhension. Les trois autres élèves sont plus catégoriques : après l'exposé magistral, ils veulent passer à autre chose! Nous pouvons donc dire que la tâche qui fait suite à un exposé magistral s'avère pertinente aux yeux des élèves, mais n'est pas toujours motivante. Cette source de motivation scolaire n'est donc pas toujours présente dans un exposé suivi d'un exercice. Il s'agit là d'un nouveau constat.

En ce qui a trait à la perception de sa propre compétence à accomplir la tâche, ce que plusieurs appellent « le sentiment d'autoefficacité » (Bandura, 2007; Barbeau *et al.*, 1997; Bouffard *et al.*, 2005; Lacroix et Potvin, 2009; Lieury et Fenouillet, 2006; MÉLS, 2007; Nadeau et Fisher, 2006; Saint-Onge, 2000; Tardif, 1992; Vallerand et Rip, 2006; Viau, 1997; Viau, 1998), nous avons demandé aux élèves s'ils considéraient avoir les compétences

nécessaires pour réaliser la tâche demandée après un exposé magistral. Tous répondent par l'affirmative. La plupart se disent bien outillés étant donné que leur enseignante vient tout juste de couvrir la matière, mais trois d'entre eux ajoutent un petit bémol : tout dépend des notions. En effet, ces élèves, conscients de leurs difficultés dans certaines situations d'application (écriture, conjugaison), se disent tout de même généralement bien préparés à réaliser l'exercice. Ainsi, nos résultats mènent à un nouveau constat : la perception qu'ont les élèves de la recherche de leur propre compétence à accomplir une tâche est favorisée lors d'un exposé magistral en français.

Finalement, en ce qui concerne la perception de contrôlabilité, nous avons questionné les participants afin de déterminer à quoi les élèves attribuaient leurs résultats, et ce, afin de décrire leur degré de responsabilité à cet égard (Deci et Ryan, 2004; Lacroix et Potvin, 2009; Lieury et Fenouillet, 2006; Nadeau et Fisher, 2006; Saint-Onge, 2000; Tardif, 1992; Viau, 1998). Onze élèves sur 12 ont mentionné que leurs résultats dépendaient d'eux, soit de la qualité de leur écoute, de leur degré d'implication ou de leur étude. Or, des auteurs soutiennent qu'un élève sera davantage porté à persévérer s'il croit que son résultat est tributaire de la quantité d'efforts qu'il a déployés lors de la réalisation de la tâche (Barbeau *et al.*, 1997; Lacroix et Potvin, 2009; Stordeur, 2012). Il a d'ailleurs été intéressant de constater que le seul élève de la recherche ne s'attribuant pas cette responsabilité ne l'octroie pas à son enseignante non plus. En effet, il s'interroge davantage sur le degré de difficulté des questions de l'examen, ou encore, leur formulation. Nos résultats appuient les propos de Saint-Onge (2000) qui soutient que même si l'enseignant est perçu comme le principal acteur d'un exposé magistral, il est faux de prétendre que ce dernier ne peut agir sur cette perception et permettre à l'élève de s'attribuer un degré de responsabilité à l'égard de ses résultats.

La motivation en contexte d'exposé magistral. Selon Bujold (1997), lorsque l'exposé dure peu de temps, il peut être un excellent moyen de transmettre aux élèves de l'enthousiasme à l'égard de la matière et de la motivation. Toutefois, s'il dure trop longtemps, il risque d'entraîner un effet contraire (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009). Plusieurs élèves de la recherche, lorsqu'ils faisaient part de l'effet motivationnel d'une technique pédagogique ou de l'exposé magistral lui-même, ont critiqué la longueur et la redondance des explications ou la trop grande durée de l'activité. De plus, bien que les leçons observées lors des observations non participantes aient été entrecoupées avec des exercices qui ont mis les élèves en action, elles ont duré en moyenne 50 minutes. Pour plusieurs élèves de la recherche, cette durée est trop longue et les enseignants ont tout avantage à la réduire afin de mieux répondre aux conditions motivationnelles de leurs élèves (Engle et Conant, 2002; Nadeau et Fisher, 2006; Thoonen *et al.*, 2011; Viau, 2009).

Les techniques pédagogiques

En ce qui a trait à ce concept, nous avons relevé dans notre cadre théorique cinq catégories de techniques pédagogiques, regroupées en fonction de leurs occurrences dans les écrits. Or, nos résultats ont permis de documenter ce concept, jusqu'alors très peu défini dans les ouvrages consultés. Notre collecte de données nous a permis de décrire les techniques pédagogiques suscitant la motivation des élèves lors d'un exposé magistral en français. À partir de nos observations non participantes, nous avons identifié 23 techniques pédagogiques contenues dans le cadre théorique et une technique pédagogique émergente. Lors des entrevues semi-dirigées, les enseignantes et les élèves ont recensé 25 techniques pédagogiques du cadre théorique. Deux autres techniques pédagogiques émergentes ont également été

relevées, l'une par un élève, l'autre par une enseignante. Trois techniques pédagogiques du cadre théorique n'ont pas été mentionnées par les enseignantes : utiliser des citations (T7), demander aux élèves d'avoir les yeux dirigés vers l'enseignant (T22) et résumer pour terminer (T28); et trois n'ont pas été relevées par les élèves : T7, T22 et soumettre un problème au début (T24).

Les constats établis à la suite de notre analyse des données permettent de reconnaître que les techniques pédagogiques relatives aux traits de personnalité de l'enseignant, soit ses attitudes et ses comportements, peuvent avoir une influence très positive sur la motivation des élèves. En effet, les techniques pédagogiques consistant à être enthousiaste et dynamique (T13), à utiliser le renforcement positif (T14), à faire preuve d'ouverture (T15), et à faire des gestes et à se déplacer (T16) figurent parmi les plus motivantes, tant du point de vue des enseignantes que de celui des élèves, étant donné qu'elles ont obtenu un taux de 80 % et plus chez les deux types de participants. Dans cette catégorie, seule l'utilisation du contact visuel (T17) ne figure pas parmi les techniques pédagogiques les plus motivantes. Cela rejoint les propos de Viau (2009) qui soutient que, simplement par ses traits de personnalité, par exemple son charisme et sa bonne humeur, l'enseignant peut rendre son exposé motivant.

En ce qui a trait aux techniques de communication, seules trois techniques pédagogiques sur les neuf relevées dans notre cadre théorique se sont classées parmi les plus motivantes selon les deux types de participants : employer l'humour (T10), recourir aux habiletés théâtrales (T11) et varier le débit et les intonations (T12). Nous pouvons donc établir un constat nouveau : les autres techniques de communication, soit donner des exemples (T4), utiliser la comparaison, la métaphore ou l'analogie (T5), fournir des explications ou des définitions (T6), utiliser la narration (T8) et utiliser la modélisation (T9), s'avèrent

généralement moins efficaces pour susciter de la motivation chez les élèves pendant un exposé magistral. Nous ne pouvons toutefois nous prononcer au sujet de la T7, soit utiliser des citations, étant donné que cette technique pédagogique n'a pas été relevée par les participants.

Concernant les moyens pour susciter la réflexion, deux techniques pédagogiques sur six ont été jugées motivantes : permettre aux élèves de poser des questions (T21) et demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris (T27). Or, ce ne fut pas le cas des techniques pédagogiques consistant à questionner les élèves pour vérifier leur compréhension (T20) et à réactiver les connaissances antérieures (T23). De plus, il nous est impossible de nous prononcer au sujet de la T22 (demander aux élèves d'avoir les yeux dirigés vers l'enseignant), car celle-ci n'a pas été relevée par les participants, ni pour la T24 (soumettre un problème au début), cette dernière n'ayant pas été nommée du côté des élèves. Nous percevons, à travers ces résultats, deux connaissances nouvelles. D'une part, les techniques pédagogiques de cette catégorie génèrent, de façon générale, peu d'effet positif sur la motivation des élèves. D'autre part, les moyens pour susciter la réflexion favorisant la motivation scolaire sont des techniques pédagogiques dans lesquelles les élèves sont appelés à participer et à interagir.

Ensuite, en ce qui concerne les moyens visuels, soit utiliser des supports visuels (T1), utiliser des supports technologiques (T2) et présenter les concepts sous forme de schémas ou de tableaux (T3), aucune de ces trois techniques pédagogiques ne s'est classée parmi les plus motivantes. Quoiqu'ils fassent partie des exposés, ces moyens visuels favorisent peu la motivation scolaire des élèves.

Finalement, en ce qui a trait aux moyens organisationnels, on observe que seule la technique pédagogique consistant à introduire son exposé (T25) s'avère motivante, bien que

certaines élèves aient nuancé leur position à cet égard. Encore une fois, cela nous permet d'affirmer que les autres moyens organisationnels, soit présenter les nouvelles notions en courtes étapes séquentielles (T18), présenter une quantité de contenu adéquate (T19), présenter un plan ou les concepts-clés au début (T26) et résumer pour terminer (T28), favorisent peu la motivation scolaire.

En somme, à la lumière des constats établis pour chacune des catégories de techniques pédagogiques issues du cadre théorique, nous pouvons conclure qu'une seule catégorie, soit les comportements et attitudes de l'enseignant, se démarque sur le plan de son efficacité pour favoriser la motivation scolaire. En effet, sur les 10 techniques pédagogiques qui ont été identifiées comme motivantes avec un ratio de 80 % tant du côté des enseignantes que de celui des élèves (voir tableau 5), quatre appartiennent à cette catégorie. En deuxième position se situent les techniques de communication et les moyens pour susciter la réflexion, mais, pour ces derniers, il s'agit surtout de techniques pédagogiques permettant des interactions avec les élèves. Ainsi, la participation des élèves pendant l'exposé nous apparaît primordiale, ce qui en fait un exposé informel plutôt qu'un exposé magistral. Comme le mentionne Saint-Onge (2000), permettre aux élèves de poser des questions fait en sorte de maintenir leur participation plutôt que d'écouter passivement. De plus, le fait de les engager dans le questionnement et de réactiver leurs connaissances antérieures leur permet de s'attribuer un degré de responsabilité plus élevé à l'égard de leurs apprentissages. Toutefois, mentionnons que ce ne sont pas toutes les techniques pédagogiques suscitant la participation des élèves qui favorisent leur motivation scolaire. En effet, les techniques pédagogiques consistant à questionner les élèves pour vérifier leur compréhension (T20) et à réactiver les connaissances antérieures (T23) sont grandement utilisées, mais ne font pas l'unanimité chez

les élèves en ce qui a trait à leur effet motivationnel. En effet, ce ne sont pas tous les élèves qui apprécient se faire questionner par leur enseignante. Parmi nos nouveaux constats, nous pouvons dire qu'il est préférable de questionner les élèves sur une base volontaire, et ce, afin de ne pas créer d'insécurité chez certains.

Retour sur la question et les objectifs de recherche

Dans cette section, nous dressons un bilan de nos résultats en lien avec notre question et nos objectifs de recherche. Rappelons notre question de recherche : Quelles techniques pédagogiques des enseignants de 3^e cycle du primaire utilisent-ils pour favoriser la motivation de leurs élèves lors d'un exposé magistral en français? Nos objectifs étaient de : 1- décrire les techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire pour favoriser la motivation des élèves lors d'un exposé magistral en français; 2- décrire les techniques pédagogiques utilisées par ces enseignants du point de vue de leurs élèves pour favoriser leur motivation lors d'un exposé magistral en français; 3- ressortir les divergences et les convergences dans les techniques pédagogiques émises par les enseignants et par les élèves.

Premier objectif : décrire les techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire pour favoriser la motivation des élèves lors d'un exposé magistral en français

D'après nos résultats, nous pouvons conclure que les enseignants sont surtout portés à utiliser des techniques pédagogiques qui s'apparentent à la catégorie « comportements et attitudes ». En effet, parmi les 12 techniques pédagogiques utilisées par trois ou quatre enseignantes, quatre figurent dans cette catégorie. Il s'agit de la T13 (être enthousiaste et dynamique), de la T14 (utiliser le renforcement positif), de la T16 (faire des gestes et se déplacer) et de la T17 (utiliser le contact visuel). Étant donné que Bujold (1997) soutient que

certaines attitudes de l'enseignant peuvent avoir un effet sur la capacité des élèves à maintenir leur attention, cela nous semble être un constat très positif. Ensuite, les moyens pour susciter la réflexion s'avèrent généralement bien utilisés, car trois de ces techniques pédagogiques figurent parmi les 12 les plus employées. Il s'agit de la T20 (questionner les élèves pour vérifier la compréhension), de la T21 (permettre aux élèves de poser des questions) et de la T23 (réactiver les connaissances antérieures). Il en va de même pour trois techniques pédagogiques catégorisées parmi les moyens organisationnels : présenter les nouvelles notions en courtes étapes séquentielles (T18), présenter une quantité de contenu adéquate (T19) et introduire son exposé (T25). Ce constat nous semble positif dans la mesure où un exposé efficace doit favoriser l'engagement cognitif (Saint-Onge, 2000) et être bien organisé (Bujold, 1997; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009). Dans un autre ordre d'idées, nous constatons un faible taux d'utilisation des techniques pédagogiques classées parmi les moyens visuels et les techniques de communication. En effet, aucun moyen visuel ne fait partie des techniques pédagogiques les plus utilisées par les enseignantes et, pour les techniques de communication, seules la T4 (donner des exemples) et la T6 (fournir des explications ou des définitions) figurent parmi les 12 techniques pédagogiques utilisées par au moins trois enseignantes. L'exposé magistral étant un discours oral dirigé par l'enseignant (Bujold, 1997; Chamberland *et al.*, 2009; Legendre, 2005; Tournier, 1978; Viau, 2009), ce constat pourrait être préoccupant. Comme l'enseignement explicite est une approche valorisée par plusieurs auteurs et dans laquelle une étape destinée au modelage s'avère nécessaire (Bissonnette, 2008; Bissonnette *et al.*, 2006; Gauthier *et al.*, 2007; Hattie et Yates, 2013), il nous semble essentiel que les enseignants mettent à profit certaines stratégies pour communiquer l'information, ce qui n'est pas le cas de nos répondantes.

Notre premier objectif a été atteint étant donné que nous avons relevé, par l'observation non participante et les entrevues semi-dirigées menées auprès des quatre enseignantes, des techniques pédagogiques qu'elles utilisent au 3^e cycle du primaire dans le cadre d'un exposé magistral en français.

Deuxième objectif : décrire les techniques pédagogiques utilisées par ces enseignants du point de vue de leurs élèves pour favoriser leur motivation lors d'un exposé magistral en français

Les propos des élèves corroborant assez bien ceux de leur enseignante à l'égard des pratiques déclarées, cela nous permet d'appuyer les constats que nous avons établis dans le paragraphe précédent. Nous remarquons cependant que les élèves, comparativement aux enseignantes, évoquent un peu moins les techniques pédagogiques de la catégorie « moyens organisationnels ». En effet, seulement quatre élèves sur 12 ont parlé de la T25 (introduire son exposé), trois de la T26 (présenter un plan ou les concepts-clés au début) et un seul de la T28 (résumer pour terminer). Toutefois, ces derniers sont nombreux à signaler l'ensemble des techniques pédagogiques de la catégorie « comportements et attitudes ». Cela démontre que les élèves sont sans doute moins sensibles aux techniques pédagogiques relevant de certains savoir-faire, mais le sont nettement plus aux techniques pédagogiques ayant trait au savoir-être de leur enseignante. En effet, la personnalité de cette dernière revient souvent dans les propos des élèves, qui sont nombreux à identifier dans les exposés magistraux en français les techniques pédagogiques consistant à être enthousiaste et dynamique (T13), à utiliser le renforcement positif (T14), à utiliser le contact visuel (T17) (12 élèves); à faire preuve d'ouverture (T15) (10 élèves); et à faire des gestes et se déplacer (T16) (8 élèves).

Ainsi, comme nous avons relevé les techniques pédagogiques utilisées par les enseignantes du 3^e cycle du primaire selon le point de vue de leurs élèves et que nous avons

également recueilli leurs perceptions au regard de leur effet motivationnel, nous avons atteint notre deuxième objectif.

Troisième objectif : ressortir les divergences et les convergences dans les techniques pédagogiques émises par les enseignants et par les élèves

L'analyse de nos résultats montre que parmi les techniques pédagogiques issues du cadre théorique et émergentes jugées motivantes par les deux types de participants, celles qui relèvent de la catégorie « comportements et attitudes de l'enseignant » s'avèrent nombreuses : être enthousiaste et dynamique (T13), utiliser le renforcement positif (T14), faire preuve d'ouverture (T15) et faire des gestes et se déplacer (T16). Or, comme le mentionnent Hattie et Yates (2013) et Viau (2009), un enseignant qui paraît compétent aux yeux de ses élèves et qui est passionné et motivé par sa matière aura un effet positif sur leur motivation de ces derniers. De plus, simplement par ses traits de personnalité, par exemple son charisme et sa bonne humeur, l'enseignant peut rendre son exposé motivant (Viau, 2009). Sur le plan des techniques de communication, les perceptions des élèves et des enseignants se rejoignent en ce qui concerne trois techniques pédagogiques jugées motivantes, soit employer l'humour (T10), recourir aux habiletés théâtrales (T11) et varier le débit et les intonations (T12), une jugée moyennement motivante, soit donner des exemples (T4), et une autre perçue comme étant peu motivante, soit utiliser la modélisation (T9). Dans la catégorie des moyens pour susciter la réflexion, les perceptions des deux types de participants convergent en ce qui a trait à une technique pédagogique motivante : permettre aux élèves de poser des questions (T21). Il en va de même pour la catégorie des moyens organisationnels, où la technique pédagogique consistant à introduire son exposé (T25) a été jugée motivante par les enseignants et par les élèves. Parmi les moyens visuels, les propos des deux types de participants se rejoignent pour

une seule technique pédagogique, l'utilisation de supports visuels (T1), jugée moyennement motivante.

Cette comparaison entre les enseignants et les élèves a également mené à un constat important : les enseignantes ont été majoritaires à relever un effet positif sur la motivation scolaire, et ce, pour plusieurs techniques pédagogiques. En effet, nombreuses sont les techniques pédagogiques qui se sont classées au premier rang chez les enseignantes, mais qui ont obtenu un résultat moindre chez les élèves (voir tableau 5). Certaines enseignantes mentionnaient que toutes techniques pédagogiques favorisaient la motivation scolaire des élèves parce qu'elles leur permettent de mieux comprendre la matière et d'établir des liens, ce qui nous incite à croire que ces enseignantes jugeaient les techniques pédagogiques en fonction de leur aspect facilitant l'apprentissage. Les élèves semblent avoir été plus critiques à cet égard et faisaient généralement assez bien la distinction entre une technique pédagogique motivante et une technique pédagogique favorisant la compréhension et la réussite scolaire.

Toutefois, les convergences des réponses étant plus nombreuses que les divergences à l'égard de l'effet motivationnel des techniques pédagogiques, les enseignantes ont, de façon générale, une bonne connaissance de ce qui peut constituer ou non des facteurs de motivation chez leurs élèves. Par le fait même, nous pouvons affirmer que les indicateurs sur lesquels ces enseignantes se basent pour juger du degré de motivation de leurs élèves sont adéquats.

À la lumière des convergences et des divergences que nous avons été en mesure de relever parmi les perceptions des élèves et des enseignantes quant aux techniques pédagogiques utilisées et l'effet de ces dernières sur la motivation scolaire des élèves, nous pouvons affirmer que notre troisième objectif a été atteint.

Question de recherche

Nos trois objectifs atteints, nous avons, par le fait même, répondu à notre question de recherche : Quelles techniques pédagogiques des enseignants de 3^e cycle du primaire utilisent-ils pour favoriser la motivation de leurs élèves lors d'un exposé magistral en français? Nos deux méthodes de collecte de données nous ont permis de relever les techniques pédagogiques issues du cadre théorique ainsi que trois techniques pédagogiques émergentes. Cependant, trois techniques pédagogiques du cadre théorique n'ont pas été relevées par les enseignantes, soit utiliser des citations (T7), demander aux élèves d'avoir les yeux dirigés vers l'enseignant (T22) et résumer pour terminer (T28) , et trois n'ont pas été évoquées par les élèves, soit la T7, la T22 et soumettre un problème au début (T24). Puis, nos questions en lien avec l'effet motivationnel de chacune des techniques pédagogiques démontrent que plusieurs d'entre elles ont un effet positif sur la motivation scolaire. À la lumière de cette discussion sur nos résultats, notre recherche a apporté plusieurs retombées pratiques et théoriques.

Retombées pratiques et théoriques

Dans cette section, nous présentons, dans un premier temps, les retombées pratiques de notre recherche et, dans un second temps, ses retombées théoriques.

Retombées pratiques

Grâce à notre recherche, nous avons pu identifier plus spécifiquement les techniques pédagogiques recensées et émergentes s'avérant motivantes, selon les 12 élèves et selon les quatre enseignantes, lors d'un exposé magistral en français, langue d'enseignement. Les enseignants du primaire pourront ainsi réfléchir sur leurs pratiques et peut-être y apporter

certaines changements en vue de mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Comme nous avons démontré que le savoir-être de l'enseignant avait beaucoup de poids dans la motivation scolaire et que peu de techniques de communication s'avèrent utilisées, nous croyons que des enseignants pourraient être tentés de suivre de la formation continue sur ces sujets.

Du même souffle, cette recherche permettra aux conseillers pédagogiques de proposer des formations aux enseignants en poste portant sur l'utilisation des techniques pédagogiques motivantes. Également, notre étude pourra avoir des retombées pratiques dans la formation initiale des futurs enseignants puisque les professeurs et chargés de cours en fondements et en didactique de la grammaire pourront intégrer à leurs cours des savoir-faire et des savoir-être relatifs aux techniques pédagogiques motivantes. Sachant que la motivation est une composante essentielle en éducation puisqu'elle favorise l'apprentissage de façon significative (Bouffard *et al.*, 2005; Hickey, 2003; Tardif, 1999) et que l'exposé magistral demeure l'une des formules pédagogiques les plus répandues dans le milieu (Bujold, 1997; Cardin *et al.*, 2012; De Grandpré, 2006; Nadeau et Fisher, 2006; Saint-Onge, 2000; Viau, 2009), une meilleure connaissance des techniques pédagogiques motivantes par les praticiens de l'éducation représente un atout pour leur enseignement. Rappelons que l'exposé informel a remporté en popularité et en efficacité chez les participants de la recherche.

Retombées théoriques

D'une part, notre recherche aura su répondre à des éléments de notre problématique, notamment en clarifiant les différences entre l'exposé, l'exposé magistral et l'exposé informel, et en mettant en lumière les façons actuelles d'utiliser cette formule pédagogique au primaire

pour l'enseignement du français. Du même souffle, elle aura permis de mettre en lumière un concept jusqu'alors peu défini dans les écrits : les techniques pédagogiques.

De plus, plusieurs écrits mettent en relation l'exposé magistral et la réussite scolaire, mais très peu de recherches montrent l'effet de cette formule pédagogique sur la motivation des élèves. Or, notre recherche permet de documenter cet aspect en identifiant les techniques pédagogiques utilisées par quatre enseignantes du 3^e cycle du primaire et en relevant leur effet sur la motivation scolaire des élèves. Bien que le programme de formation de l'école québécoise mette l'accent sur des approches centrées sur l'élève (MÉLS, 2006), l'exposé magistral est toujours couramment utilisé – ou plutôt l'exposé informel – et il importe de se questionner au sujet des techniques pédagogiques utilisées et de leur effet sur la motivation scolaire.

Aussi, les termes étant nombreux pour décrire les techniques pédagogiques et aucun consensus n'étant établi entre les chercheurs à ce sujet, nous pensons que notre recherche descriptive aura mis en lumière ces composantes essentielles de l'enseignement et susciter une meilleure compréhension de ce que nous entendons par « techniques pédagogiques ».

Finalement, notre recherche nous porte à croire que l'exposé dit « magistral », étant donné son niveau de formalisme élevé, n'est pas ce qui est utilisé au primaire. En effet, nous concevons, d'après nos observations et les pratiques déclarées, que les enseignantes recourent davantage à l'exposé informel.

Contribution à l'avancement des connaissances

À la lumière de nos analyses et de nos résultats, nous croyons que notre recherche a favorisé l'avancement des connaissances. D'abord, notre étude a permis de documenter

l'utilisation de l'exposé magistral au primaire en ce qui a trait aux façons de faire de quatre enseignantes et aux manières de le rendre motivant pour les élèves dans un cours de français. Rappelons toutefois que ce que nous avons observé s'apparente davantage à l'exposé informel étant donné la place laissée aux interactions avec les élèves. De plus, notre recherche a permis de mieux définir ce que sont les techniques pédagogiques et de proposer un regroupement de celles-ci en fonction de leurs caractéristiques communes. Nous croyons que ce classement constituera un cadre de référence utile pour des recherches futures et pour une mise en application en classe. En effet, notre recherche a pu démontrer que les techniques pédagogiques relevant des comportements et attitudes de l'enseignante s'avèrent particulièrement motivantes et que les enseignants pourraient davantage recourir aux techniques de communication, vu leur faible taux d'utilisation.

CONCLUSION

Dans le chapitre de la problématique, nous avons vu que l'exposé magistral était une formule pédagogique encore très utilisée de nos jours, notamment pour l'enseignement de la grammaire. Or, nous avons vu que différents termes étaient utilisés pour traiter de cette formule pédagogique. Les appellations sont également nombreuses pour parler des techniques pédagogiques qu'il est possible d'intégrer au discours de l'enseignant. Nous avons vu que le programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2006) valorisait grandement les courants constructiviste et socioconstructiviste et que plusieurs auteurs abondent dans le même sens. Certains déplorent toutefois cette rupture paradigmatique occasionnée par la dernière réforme en éducation qui entraîne une perception négative des formules pédagogiques relatives à l'enseignement dit traditionnel. Pourtant, d'autres auteurs notent des aspects bénéfiques aux méthodes d'enseignement direct, notamment qu'elles permettent aux élèves de relier les nouveaux concepts entre eux et qu'elles favorisent l'apprentissage et la réussite scolaire. Nous avons également vu que les pratiques d'enseignement avaient une influence sur la motivation des élèves. Pour plusieurs auteurs, ce sont les pédagogies axées sur l'élève qui favoriseraient surtout la motivation scolaire. Toutefois, pour d'autres, il est possible de motiver les élèves en ayant recours à l'exposé magistral comme formule pédagogique. Il convient cependant d'intégrer des techniques pédagogiques qui influencent positivement la motivation des élèves. Notre problématique a mené à la question de recherche : Quelles

techniques pédagogiques des enseignants de 3^e cycle du primaire utilisent-ils pour favoriser la motivation de leurs élèves lors d'un exposé magistral en français?

Dans le cadre théorique, nous avons défini les quatre concepts de notre recherche, soit l'exposé magistral, la motivation, la motivation scolaire ainsi que les techniques pédagogiques. Nous avons vu notamment les conditions d'efficacité relatives à l'exposé magistral et les deux types de motivation, soit la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Dans une perspective scolaire, nous avons abordé la motivation sous l'angle des buts poursuivis par les élèves. De plus, nous avons défini les sources de la dynamique motivationnelle, soit les systèmes de conceptions et les systèmes de perceptions des élèves. En effet, la motivation des élèves est influencée par leur conception des buts poursuivis par l'école et de leur intelligence, et par leurs perceptions à l'égard de la tâche, de leur sentiment de compétence et de leur contrôlabilité face à la tâche. L'enseignant, par les techniques pédagogiques qu'il intègre à son discours – soit les savoir-faire professionnels qu'il peut utiliser dans le but de faciliter l'apprentissage des élèves – peut influencer positivement les perceptions des élèves. Notre recension des écrits a permis de relever 28 techniques pédagogiques que nous avons pris la liberté de regrouper en cinq catégories, et ce, en fonction de leurs caractéristiques communes. De plus, les limites du cadre théorique ont été notées.

Dans notre chapitre de méthodologie, nous avons présenté notre type de recherche, qui se veut qualitatif de type descriptif, de même que notre échantillon, constitué de quatre enseignantes du 3^e cycle du primaire et de 12 élèves, soit trois par enseignante. Les participants provenaient de trois écoles publiques de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord et d'un établissement d'enseignement privé. Nous avons présenté nos méthodes de collecte de données, soit l'observation non participante et l'entrevue semi-dirigée, de même

que les instruments utilisés. Nous avons précisé notre méthode d'analyse des données et ainsi que le déroulement de notre étude. Nous avons enfin relevé les limites méthodologiques.

Dans notre chapitre de résultats, nous avons relevé les techniques pédagogiques provenant du cadre théorique et émergentes à la suite de nos observations non participantes et lors de nos entrevues semi-dirigées menées auprès des enseignantes et des élèves. Par la suite, nous avons traité de l'effet motivationnel de chacune des techniques pédagogiques recensées dans les entrevues selon les enseignantes, puis selon les élèves. Pour les deux types de participants, certains ont relevé des effets positifs et négatifs, ou encore, ont mentionné ne constater aucun effet ou ne pas connaître la réponse. Certains propos ont été nuancés, car des participants ont relevé des effets diversifiés pour une même technique pédagogique. Nous avons ensuite relevé les convergences et les divergences dans les propos des enseignantes et des élèves.

Dans le chapitre de discussion des résultats, nous avons établi une synthèse pour chacun des concepts à l'étude, d'abord en lien avec la problématique de notre recherche, ensuite, avec notre cadre théorique. Cela nous a permis de mieux décrire le type d'exposé utilisé au 3^e cycle du primaire pour l'enseignement du français. Nous avons également pu remarquer que le tiers des élèves participants considéraient cette formule pédagogique motivante. Nous avons également traité des perceptions des élèves dans le cadre d'un exposé magistral. Les perceptions de contrôlabilité et de sentiment de compétence étaient très favorables, alors que la perception de la tâche était plutôt négative pour plusieurs. Nous avons également vu que les techniques pédagogiques relatives aux traits de personnalité de l'enseignant, soit la catégorie « comportements et attitudes », peuvent avoir un effet très positif sur la motivation des élèves. Ensuite, nous avons pu dresser un bilan en lien avec notre

question et nos objectifs de recherche et en exposer les retombées pratiques et théoriques. Nous avons enfin fait état de notre contribution à l'avancement des connaissances.

Notre recherche descriptive aura permis de soulever certains éléments que nous jugeons pertinents d'approfondir dans le cadre de recherches subséquentes. D'abord, concernant la perception de la tâche, notre recherche a démontré que plusieurs élèves considèrent la tâche faisant suite à l'exposé non motivante. Dans une recherche future, il serait intéressant de traiter des types de tâches données afin d'en déterminer les aspects motivants.

Aussi, sachant que ces quatre enseignantes recourent à peu de techniques de communication, nous croyons qu'il serait intéressant de déterminer les causes de ce constat dans une recherche ultérieure. La technique pédagogique consistant à fournir des explications et des définitions était très utilisée, mais il va sans dire que quelques élèves trouvent les explications ennuyeuses et redondantes. De ce fait, il serait pertinent de suggérer des pistes permettant aux enseignants de varier leurs façons de communiquer l'information pendant leurs exposés.

RÉFÉRENCES

- Archambault, G. (2000). *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Bégin, C. (2009). Le rôle de la motivation à apprendre l'orthographe chez les élèves de 6^e année du primaire québécois. *Québec français*, 154, 146-147.
- Bell, J. (2005). *Doing your Research Project. A guide for first-time researchers in education, health and social science*. Maidenhead : Open University Press.
- Bielaczyc, K. et Collins, A. (1999). Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice. Dans C. M. Reigeluth (Eds), *Instructional design theories and models* (Vol. 2, pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Bissonnette, S. et Bouchard, C. (2012). L'enseignement efficace de la lecture. *Vie pédagogique*, 160, 45-49.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bobbitt Nolen, S. et Nicholls, J.G. (1993). Elementary school pupils' beliefs about practices for motivating pupils in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 414-430.
- Bordeleau, C. et Morency, L. (2010). *L'art d'enseigner. Principes, conseils et pratiques pédagogiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2008). La relation maître-élève au cœur des réformes scolaire : quelques éléments de réflexion. Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (pp. 85-100). Montréal : VBL.
- Bowen, F., Chouinard, R. et Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez les élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 49-70.
- Bujold, N. (1997). *L'exposé oral en enseignement*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

- Cardin, J.F., Falardeau, E., Bidjang, S.G. (2012). « Tout ça, pour ça... ». Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, 20(1), 9-22.
- Chall, J.S. (2002). *The academic achievement challenge. What really works in the classroom?* New York: The Guilford Press.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2009). *20 formules pédagogiques*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Chassé, D. et Prigent, R. (2005). *Préparer et donner un exposé*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Comeau, R. et Lavallée, J. (2008) (dir.). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal : VBL.
- Corbeil, J.C. (2008). Que signifie "enseigner le français" au Québec? Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (pp. 203-218). Montréal : VBL.
- Deci, E.L., Lens, W. et Vansteenkiste, M. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- De Grandpré, M. (2006). *Comparaison entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Outaouais.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Désautels, J. et Larochelle, M. (2004). Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme. Quelques réflexions. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (pp. 49-67). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative, Guide pratique*. Montréal : Chenelière.
- Donovan, M. S. et Bransford, J. D. (2005). Pulling Threads. Dans M. S. Donovan et J. D. Bransford (Eds), *How Students Learn* (pp. 569-590). Washington: The National Academic Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Engle, R. A. et Conant, F. R. (2002). Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom. *Cognition and Instruction*, 20(4), 399-483.
- Fortin, M.F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (pp. 107-116). Paris : Presses universitaires de France.
- Gauthier, C., Desbiens, J.F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Giasson, J. (2003). *La lecture, de la théorie à la pratique* (2^e ed.). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Girard, F. (1985). *Apprendre à communiquer en public*. Beloeil : La lignée.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines*. Saint-Laurent : Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Glasser, W. (1997). *Enseigner à l'école qualité*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Hattie, J. et Yates, G. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Abingdon : Routledge.
- Hickey, D. T. (2003). Engaged Participation versus Marginal Nonparticipation. A Stridently Sociocultural Approach to Achievement Motivation. *The Elementary School Journal*, 103(4), 401-429.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (pp. 35-62). Saint-Laurent : Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école : lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber.
- Lacroix, M.É. et Potvin, P. (2009). *La motivation scolaire*. Récupéré du site du réseau d'information pour la réussite scolaire : <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2011). Les stratégies d'écoute et leurs manifestations non verbales chez des élèves de 5^e et 6^e année. *Vivre le primaire*, 24, 45-48.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires, Regards croisés* (pp. 13-47). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

- Mayer, R. et Deslauriers, J.P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 159-189). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 115-131). Boucherville : Gaëtan Morin.
- McIntyre, M. (2010). *Point de vue des élèves et de leurs enseignants sur l'utilité des stratégies motivationnelles*. Thèse de doctoral inédite, Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1993). *Approches pédagogiques. Infrastructures pour la pratique de l'enseignement*. Régina : Gouvernement de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement primaire* (2^e ed.). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Les facteurs de réussite scolaire au primaire*. Récupéré du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires : <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/objectif-pseverance-et-reussite-les-facteurs-de-reussite-scolaire-au-primaire/>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2009). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Rieunier, A. (2000). *Préparer un cours, Application pratiques*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Rosenshine, B. (2010). Principes d'enseignement. Dans A. I. d'Éducation (dir.), *Série Pratiques éducatives* (Vol. 21). Bruxelles : Bureau International d'Éducation.
- Saint-Onge, M. (2000). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Laval : Beauchemin.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (pp. 123-147). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Stordeur, J. (2012). *Enseigner et/ou apprendre. Pour choisir nos pratiques* (3^e ed.). Bruxelles : De Boeck.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Théorêt, M. (2007). Enseignement direct. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie* (pp. 207-219). Anjou : Les Éditions CEC inc.
- Thoonen, E. J., Sleegers, J. C., Peetsma, T. D. et Oort, J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational studies*, 37(3), 345-360.
- Tournier, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Vallerand, R.J. et Rip, B. (2006). Le soi : déterminants, conséquences et processus. Dans R.J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp.83 à 139). Montréal : Gaëtan Morin.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468.
- Viau, R. (1997). La motivation d'hier à demain. *Apprentissage et Socialisation*, 18 (1-2), 5-11.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, 110, 45-47.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Vincent, F., Dezutter, O. et Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive? *Québec français*, 170, 93-94.
- Viola, S. (2007). Courants pédagogiques, objets et agents d'apprentissage. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie* (pp. 18-36). Anjou : Les Éditions CEC inc.
- Wilson, R. A. et Keil, F. C. (1999). *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge : The MIT Press.

APPENDICE A

GRILLE D'OBSERVATION NON PARTICIPANTE

Date : _____

Enseignant : _____

Durée de l'observation : _____

Techniques pédagogiques observées**Techniques pédagogiques issues du cadre théorique**

T1	Utiliser des supports visuels	<input type="checkbox"/>
T2	Utiliser des supports technologiques	<input type="checkbox"/>
T3	Présenter les concepts sous forme de schémas ou de tableaux	<input type="checkbox"/>
T4	Donner des exemples	<input type="checkbox"/>
T5	Utiliser la comparaison, la métaphore ou l'analogie	<input type="checkbox"/>
T6	Fournir des explications ou des définitions	<input type="checkbox"/>
T7	Utiliser des citations	<input type="checkbox"/>
T8	Utiliser la narration	<input type="checkbox"/>
T9	Utiliser la modélisation	<input type="checkbox"/>
T10	Employer l'humour	<input type="checkbox"/>
T11	Recourir aux habiletés théâtrales	<input type="checkbox"/>
T12	Varié le débit et les intonations	<input type="checkbox"/>
T13	Être enthousiaste et dynamique	<input type="checkbox"/>
T14	Utiliser le renforcement positif	<input type="checkbox"/>
T15	Faire preuve d'ouverture	<input type="checkbox"/>
T16	Faire des gestes et se déplacer	<input type="checkbox"/>
T17	Utiliser le contact visuel	<input type="checkbox"/>
T18	Présenter les nouvelles notions en courtes étapes séquentielles	<input type="checkbox"/>
T19	Présenter une quantité de contenu adéquate	<input type="checkbox"/>
T20	Questionner les élèves pour vérifier leur compréhension	<input type="checkbox"/>
T21	Permettre aux élèves de poser des questions	<input type="checkbox"/>
T22	Demander aux élèves d'avoir les yeux dirigés vers l'enseignant	<input type="checkbox"/>
T23	Réactiver les connaissances antérieures	<input type="checkbox"/>
T24	Soumettre un problème au début	<input type="checkbox"/>
T25	Introduire son exposé	<input type="checkbox"/>
T26	Présenter un plan ou les concepts-clés au début	<input type="checkbox"/>
T27	Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris	<input type="checkbox"/>
T28	Résumer pour terminer	<input type="checkbox"/>

Techniques pédagogiques émergentes

T29		<input type="checkbox"/>
T30		<input type="checkbox"/>
T31		<input type="checkbox"/>

APPENDICE B
QUESTIONNAIRES D'ENTREVUE

Questionnaire d'entrevue – Enseignante

Exposé magistral

1. Dans votre enseignement, dans quel(s) contexte(s) utilisez-vous l'exposé magistral?
2. Dans l'enseignement du français, pour quel(s) type(s) de notions avez-vous recours à l'exposé magistral?

Exposé magistral et motivation scolaire

3. Quand vous utilisez cette méthode d'enseignement, jugez-vous qu'il y a un effet soit positif ou négatif au regard de la motivation de vos élèves?
 - 3.1 Qu'est-ce qui les motive dans cette méthode?
4. Quels indicateurs vous permettent de constater cet effet positif/négatif sur la motivation de vos élèves en français? Autrement dit, comment le démontrent-ils?
5. Décrivez-moi une leçon type d'exposé magistral en français. Habituellement, quelles sont vos procédures, vos façons de faire?
6. Vos élèves peuvent-ils participer lors de vos exposés magistraux? Si oui, de quelle(s) façon(s)?
 - 6.1 Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?

Techniques pédagogiques et motivation scolaire

7. Habituellement, dans vos cours de français, incluez-vous des éléments visuels? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples? Si non, pourquoi?
 - 7.1 Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?

QUESTIONS FACULTATIVES :

- 7.2 *Utilisez-vous des supports technologiques?*
 - 7.2.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*

Questionnaire d'entrevue – Élève

Exposé magistral

1. En classe, dans quel(s) contexte(s) ou quelle(s) matière(s) ton enseignante utilise-t-elle l'exposé magistral? Quand enseigne-t-elle de cette manière?
2. Dans l'enseignement du français, pour quel(s) type(s) de notions ton enseignante utilise-t-elle l'exposé magistral?

Exposé magistral et motivation scolaire

3. Quand ton enseignante utilise cette méthode d'enseignement, juges-tu qu'il y a un effet soit positif, soit négatif sur ta motivation?
 - 3.1 Qu'est-ce qui te motive dans cette méthode?
4. Quels comportements ou attitudes adoptes-tu lorsque tu te sens motivé par un exposé magistral de ton enseignante en français? Autrement dit, comment cela paraît-il que tu es motivé?
5. Décris-moi le déroulement habituel d'une leçon d'exposé magistral de ton enseignante en français. Est-ce qu'elle a des façons de faire? Comment fonctionne-t-elle?
6. Est-ce que les élèves peuvent participer pendant les exposés magistraux? Comment?
 - 6.1 Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?

Techniques pédagogiques et motivation scolaire

7. Habituellement, ton enseignante inclut-elle des éléments visuels durant les cours de français? Si oui, peux-tu me donner des exemples?
 - 7.1 Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?

QUESTIONS FACULTATIVES :

- 7.2 *Utilise-t-elle des supports technologiques?*
 - 7.2.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*

- 7.3 *Intégrez-vous des schémas ou des tableaux dans votre exposé magistral?*
- 7.3.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
8. Pour faire un exposé magistral, il faut transmettre oralement des notions. Quelles sont vos techniques de communication lors des cours de français? Autrement dit, quelles sont vos façons de communiquer les notions qui aident à la compréhension des élèves?
- 8.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 8.2 *Intégrez-vous d'autres éléments pour favoriser la compréhension des élèves, tels que des exemples?*
- 8.2.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.3 *Utilisez-vous des comparaisons, comme des métaphores ou des analogies?*
- 8.3.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.4 *Lorsque vous présentez les concepts, fournissez-vous des explications et des définitions?*
- 8.4.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.5 *Vous arrive-t-il de mentionner des citations?*
- 8.5.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.6 *Avez-vous parfois recours à la narration?*
- 8.6.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi??*
- 8.7 *Utilisez-vous la modélisation?*
- 8.7.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.8 *Employez-vous l'humour lors d'un exposé magistral?*
- 8.8.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.9 *Démontrez-vous certaines habiletés théâtrales?*
- 8.9.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 7.3 *Intègre-t-elle des schémas ou des tableaux dans son exposé magistral?*
- 7.3.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
8. Pour faire un exposé magistral, il faut transmettre oralement des notions. Lorsque ton enseignante donne ses explications, qu'est-ce qui fait en sorte que tu comprends bien les notions dans les cours de français?
- 8.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 8.2 *Intègre-t-elle d'autres éléments pour favoriser ta compréhension, comme des exemples?*
- 8.2.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.3 *Fait-elle des comparaisons?*
- 8.3.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.4 *Fournit-elle des explications et des définitions?*
- 8.4.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.5 *Mentionne-t-elle des citations, c'est-à-dire des propos que certaines personnes importantes ont eus?*
- 8.5.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.6 *A-t-elle parfois recours à la narration, comme si elle te racontait une histoire?*
- 8.6.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.7 *Utilise-t-elle la modélisation? Autrement dit, vous fait-elle une démonstration de ce que vous devez faire?*
- 8.7.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.8 *Emploie-t-elle l'humour lors de ses exposés magistraux?*
- 8.8.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.9 *Démontre-t-elle certaines habiletés théâtrales, un peu comme si elle faisait la comédienne, quand elle enseigne les notions?*
- 8.9.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*

- 8.10 *Utilisez-vous d'autres techniques orales, comme varier vos intonations ou votre débit?*
- 8.10.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
9. Aimez-vous présenter un exposé magistral en français? Pourquoi?
- 9.1 Comment le démontrez-vous?
- 9.2 Croyez-vous que votre attitude influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 9.3 *Considérez-vous que vous êtes enthousiaste et dynamique lors d'un exposé magistral?*
- 9.3.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
10. Pendant que vous donnez votre exposé magistral en français, comment décririez-vous votre attitude à l'endroit de vos élèves?
- 10.1 Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 10.2 *Faites-vous appel à certaines techniques motivationnelles, comme le renforcement positif?*
- 10.2.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 10.3 *Manifestez-vous de l'ouverture à l'égard de vos élèves lors d'un exposé magistral? De quelle façon?*
- 10.3.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
11. Quels moyens utilisez-vous pour susciter et maintenir l'attention et l'intérêt de vos élèves tout au long de votre exposé magistral en français?
- 11.1 Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 11.2 *Utilisez-vous des techniques gestuelles, comme vous déplacer dans la classe?*
- 11.2.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 8.10 *Utilise-t-elle d'autres techniques orales, comme varier le ton de sa voix ou son débit?*
- 8.10.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
9. Selon toi, ton enseignante aime-t-elle présenter un exposé magistral en français? Pourquoi?
- 9.1 Comment le démontre-t-elle? Qu'est-ce qui te permet de dire qu'elle a du plaisir ou non à présenter son exposé magistral?
- 9.2 Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 9.3 *Ton enseignante est-elle enthousiaste et dynamique lors d'un exposé magistral?*
- 9.3.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
10. Comment décrirais-tu l'attitude de ton enseignante envers les élèves lorsqu'elle fait un exposé magistral en français? Comment agit-elle avec vous?
- 10.1 Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 10.2 *Est-ce que ton enseignante te félicite ou te donne des récompenses ou privilèges lorsque tu as un comportement adéquat pendant son exposé?*
- 10.2.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 10.3 *Manifeste-t-elle de l'ouverture à l'égard des élèves? Autrement dit, est-elle ouverte à entendre tes commentaires et tes questionnements, même si tu commets des erreurs?*
- 10.3.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
11. Quels moyens utilise-t-elle pour capter ton attention et ton intérêt tout au long de son exposé magistral en français?
- 11.1 Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 11.2 *Fait-elle des gestes, comme se déplacer dans la classe?*
- 11.2.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*

- 11.3 *Utilisez-vous le contact visuel pour maintenir l'attention?*
- 11.3.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 11.4 *Divisez-vous votre exposé magistral en courtes étapes séquentielles?*
- 11.4.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 11.5 *Vous assurez-vous de présenter une quantité de contenu adéquate?*
- 11.5.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
12. Comment vous assurez-vous que vos élèves soient engagés cognitivement lorsque vous faites votre exposé magistral en français? Autrement dit, comment faites-vous en sorte qu'ils ne fassent pas simplement une écoute passive, mais qu'ils soient plutôt en train de réfléchir, de se questionner, de réaliser des apprentissages?
- 12.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 12.2 *Utilisez-vous d'autres moyens pour susciter la réflexion, comme les questionner afin de vérifier leur compréhension?*
- 12.2.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 12.3 *Leur permettez-vous de poser des questions pendant votre exposé?*
- 12.3.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 12.4 *Leur demandez-vous d'avoir les yeux dirigés vers vous?*
- 12.4.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
13. Comment vous assurez-vous que les informations soient accessibles pour vos élèves lors d'un exposé magistral en français?
- 13.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 13.2 *Questionnez-vous vos élèves sur leurs préconceptions?*
- 13.2.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 11.3 *Te regarde-t-elle dans les yeux lorsqu'elle enseigne?*
- 11.3.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 11.4 *Divise-t-elle son exposé en plusieurs étapes?*
- 11.4.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 11.5 *Selon toi, est-ce que ton enseignante fait attention de ne pas présenter trop d'information dans ses exposés?*
- 11.5.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
12. Comment ton enseignante fait-elle en sorte que tu ne fasses pas une écoute passive, mais que tu sois vraiment attentif, en train de réfléchir, de te questionner, de réaliser des apprentissages pendant les cours de français?
- 12.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 12.2 *Est-ce qu'elle utilise d'autres moyens pour t'amener à réfléchir, comme te questionner pour vérifier si tu as bien compris?*
- 12.2.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 12.3 *Te permet-elle de poser des questions pendant son exposé?*
- 12.3.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 12.4 *Est-ce qu'elle te demande d'avoir les yeux dirigés vers elle?*
- 12.4.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
13. Généralement, comprends-tu bien les informations enseignées dans un exposé magistral de ton enseignante en français? Pourquoi?
- 13.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 13.2 *Avant de débiter, est-ce qu'elle te questionne pour savoir ce que tu connais de la notion?*
- 13.2.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*

14. Comment introduisez-vous votre exposé auprès des élèves dans un cours de français?
- 14.1 Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 14.2 *Faites-vous appel à d'autres techniques organisationnelles, comme soumettre un problème au début?*
- 14.2.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 14.3 *Réactivez-vous les connaissances antérieures des élèves avant de commencer une nouvelle notion?*
- 14.3.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 14.4 *Présentez-vous un plan au début de votre exposé magistral contenant, par exemple, les objectifs du cours ou les concepts-clés?*
- 14.4.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
15. Y a-t-il des techniques pédagogiques, autres que celles déjà mentionnées, que vous utilisez lors d'un exposé magistral en français et qui auraient, selon vous, un effet positif sur la motivation de vos élèves?

Motivation scolaire – Perceptions de l'élève

16. Habituellement, est-ce qu'une tâche à effectuer par vos élèves fait suite à votre exposé magistral en français? Laquelle?
- 16.1 Selon vos impressions, généralement, à quel point les élèves ont-ils les compétences requises pour exécuter la tâche?
- 16.2 Selon vous, entendent-ils cette tâche positivement? Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer cela?
- 16.3 Trouvent-ils une telle tâche pertinente? Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer cela?
- 16.4 Utilisez-vous un autre moyen pour vous assurer de la compréhension de vos élèves une fois votre exposé magistral terminé?
- 16.4.1 Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 16.5 *Demandez-vous aux élèves d'expliquer dans leurs mots ce qu'ils ont appris?*
- 16.5.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*

14. Comment ton enseignante commence-t-elle son exposé magistral dans un cours de français?
- 14.1 Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 14.2 *Lui arrive-t-elle de commencer son exposé en te donnant un problème à résoudre?*
- 14.2.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 14.3 *Avant de commencer son exposé magistral, fait-elle un retour sur ce que vous avez vu dans des cours précédents?*
- 14.3.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
- 14.4 *Présente-t-elle un plan au début pour te présenter les objectifs de son exposé ou les notions qu'elle va t'enseigner?*
- 14.4.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
15. Est-ce que ton enseignante fait autre chose dont on n'a pas parlé pour te motiver à écouter son exposé magistral en français? Quoi exactement?

Motivation scolaire – Perceptions de l'élève

16. Habituellement, après son exposé magistral en français, ton enseignante te donne-t-elle une tâche à réaliser? Laquelle?
- 16.1 Généralement, considères-tu que tu as les compétences pour faire cette tâche? Autrement dit, te sens-tu capable de la réaliser? Pourquoi?
- 16.2 Est-ce que cette tâche te motive? Pourquoi?
- 16.3 Considères-tu que ce travail est pertinent? Pourquoi?
- 16.4 Sinon, comment ton enseignante s'assure-t-elle que tu aies bien compris une fois son exposé magistral terminé?
- 16.4.1 Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?
- QUESTIONS FACULTATIVES :**
- 16.5 *Est-ce qu'elle te demande d'expliquer dans tes mots ce que tu as appris?*
- 16.5.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*

- 16.6 *Résumez-vous les notions qui ont été abordées pendant votre exposé magistral?*
- 16.6.1 *Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
17. Selon vous, lorsque vos élèves échouent à une évaluation de français qui portait sur des notions enseignées sous forme d'exposé magistral, à quoi attribuent-ils leur résultat? Pensez-vous qu'ils ont eu des difficultés à écouter ou que c'est vous qui avez eu des difficultés à enseigner?
- 16.6 *Fait-elle un résumé de ce qu'elle a enseigné dans son exposé magistral?*
- 16.6.1 *Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? Pourquoi?*
17. Lorsque tu échoues à une évaluation qui portait sur des notions de français enseignées sous forme d'exposé magistral, à quoi attribues-tu ton résultat? Penses-tu que tu as eu des difficultés à écouter ou que c'est ton enseignante qui a eu des difficultés à enseigner?

APPENDICE C

TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS

Concepts	Thèmes	Auteurs	Question(s) tirées du questionnaire d'entrevue (Enseignant)	Question(s) tirées du questionnaire d'entrevue (Élève)
Exposé magistral		Tournier (1978) Barbeau, Montini et Roy (1997) Bujold (1997) Archambault (2000) Saint-Onge (2000) Legendre (2005) De Grandpré (2006) Nadeau et Fisher (2006) Stordeur (2012) Viau (2009) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009) Vienneau (2011)	Q1, q2, q5, q6	Q1, q2, q5, q6
Motivation/ Motivation scolaire		Dweck (1986) Tardif (1992) Martin (1994) Barbeau, Montini et Roy (1997) Viau (1997) Hickey (2003) Bowen, Chouinard et Janosz (2004) Deci et Ryan (2004) Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005) Deci, Vansteekiste et Lens (2006) Lieury et Fenouillet (2006) MÉLS (2007) Bégin (2009) Lacroix et Potvin (2009) Viau (2009) Vezeau, Chouinard, Bouffard, Janosz, Bergeron et Bouthillier (2010) Thoonen, Slegers, Peetsma et Oort (2011) Vienneau (2011)	Q3, q6.1, q7.1, q7.2.1, q7.3.1, q8.1, q8.2.1, q8.3.1, q8.4.1, q8.5.1, q8.6.1, q8.7.1, q8.8.1, q8.9.1, q8.10.1 q9.2, q9.3.1, q10.1, q10.2.1, q10.3.1, q11.1, q11.2.1, q11.3.1, q11.4.1, q11.5.1, q12.1, q12.2.1, q12.3.1, q12.4.1, q13.1, q13.2.1, q14.1, q14.2.1, q14.3.1, q14.4.1, q16.4.1, q16.5.1, q16.6.1	Q3, q6.1, q7.1, q7.2.1, q7.3.1, q8.1, q8.2.1, q8.3.1, q8.4.1, q8.5.1, q8.6.1, q8.7.1, q8.8.1, q8.9.1, q8.10.1 q9.2, q9.3.1, q10.1, q10.2.1, q10.3.1, q11.1, q11.2.1, q11.3.1, q11.4.1, q11.5.1, q12.1, q12.2.1, q12.3.1, q12.4.1, q13.1, q13.2.1, q14.1, q14.2.1, q14.3.1, q14.4.1, q16.4.1, q16.5.1, q16.6.1

	Motivation intrinsèque vs extrinsèque	Hickey (2003) Deci et Ryan (2004) Deci, Vansteekiste et Lens (2006) Lieury et Fenouillet (2006) Vallerand et Rip (2006) Bégin (2009) Viau (2009) Vezeau, Chouinard, Bouffard, Janosz, Bergeron et Bouthillier (2010) Thoonen, Sleegers, Peetsma et Oort (2011)	Q3.1, q4	Q3.1, q4
	Buts de maîtrise vs buts de performance	Dweck (1986) Barbeau, Montini et Roy (1997) Bowen, Chouinard et Janosz (2004) Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005) Lieury et Fenouillet (2006) MÉLS (2007) Vezeau, Chouinard, Bouffard, Janosz, Bergeron et Bouthillier (2010) Thoonen, Sleegers, Peetsma et Oort (2011)	Q3.1, q4	Q3.1, q4
	Perception de la tâche	Tardif (1992) Barbeau, Montini et Roy (1997) Glasser (1997) Viau (1997) Viau (1998) Saint-Onge (2000) Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005) Nadeau et Fisher (2006) MÉLS (2007) Lacroix et Potvin (2009) Thoonen, Sleegers, Peetsma et Oort (2011)	Q16.2, q16.3	Q16.2, q16.3

	Perception de sa compétence à accomplir la tâche (sentiment d'autoefficacité)	<p>Tardif (1992) Barbeau, Montini et Roy (1997) Viau (1997) Viau (1998) Wilson et Keil (1999) Saint-Onge (2000) Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005) Lieury et Fenouillet (2006) Nadeau et Fisher (2006) Vallerand et Rip (2006) Bandura (2007) MÉLS (2007) Lacroix et Potvin (2009) Vezeau, Chouinard, Bouffard, Janosz, Bergeron et Bouthillier (2010) Thoonen, Slegers, Peetsma et Oort (2011)</p>	Q16.1	Q16.1
	Perception de contrôlabilité	<p>Tardif (1992) Barbeau, Montini et Roy (1997) Viau (1997) Viau (1998) Wilson et Keil (1999) Saint-Onge (2000) Deci et Ryan (2004) Lieury et Fenouillet (2006) Nadeau et Fisher (2006) Stordeur (2012) Vallerand et Rip (2006) Lacroix et Potvin (2009)</p>	Q17	Q17

Techniques pédagogiques		Girard (1985) Barbeau, Montini et Roy (1997) Bujold (1997) Rieunier (2000) Saint-Onge (2000) Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005) Chassé et Prigent (2005) Goupil (2007) Théorêt (2007) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009) Raynal et Rieunier (2009) Viau (2009) Bordeleau et Morency (2010) Rosenshine (2010) Vienneau (2011) *Certains auteurs utilisent une appellation différente	Q6 à q16.6.1	Q6 à q16.6.1
	Utiliser des supports visuels	Girard (1985) Barbeau, Montini et Roy (1997) Bujold (1997) Chassé et Prigent (2005) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009) Bordeleau et Morency (2010)	Q7	Q7
	Utiliser des supports technologiques	Bujold (1997) Viau (2009)	Q7, q7.2	Q7, q7.2
	Présenter les concepts sous forme de schémas ou de tableaux	Barbeau, Montini et Roy (1997) Bujold (1997) Saint-Onge (2000) Vienneau (2011) Viau (2009)	Q7, q7.3	Q7, q7.3
	Donner des exemples	Girard (1985) Barbeau, Montini et Roy (1997) Bujold (1997) Rieunier (2000) Saint-Onge (2000) Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) Chassé et Prigent (2005) Viau (2009) Bordeleau et Morency (2010) Rosenshine (2010)	Q8, q8.2	Q8, q8.2

	Utiliser la comparaison, la métaphore ou l'analogie	Girard (1985) Barbeau, Montini et Roy (1997) Bujold (1997) Saint-Onge (2000) Viau (2009) Bordeleau et Morency (2010)	Q8, q8.3	Q8, q8.3
	Fournir des explications ou des définitions	Girard (1985) Bujold (1997) Saint-Onge (2000) Chassé et Prigent (2005) Bordeleau et Morency (2010)	Q8, q8.4	Q8, q8.4
	Utiliser des citations	Girard (1985)	Q8, q8.5	Q8, q8.5
	Utiliser la narration	Girard (1985) Bujold (1997) Barbeau, Montini et Roy (1997)	Q8, q8.6	Q8, q8.6
	Utiliser la modélisation	Girard (1985) Barbeau, Montini et Roy (1997) Bujold (1997) Saint-Onge (2000) Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) Viau (2009) Bordeleau et Morency (2010) Rosenshine (2010)	Q8, q8.7	Q8, q8.7
	Employer l'humour	Girard (1985) Bujold (1997) Saint-Onge (2000) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009) Viau (2009) Bordeleau et Morency (2010)	Q8, q8.8	Q8, q8.8
	Recourir aux habiletés théâtrales	Bordeleau et Morency (2010)	Q8, q8.9	Q8, q8.9
	Varié le débit et les intonations	Barbeau, Montini et Roy (1997) Bujold (1997) Saint-Onge (2000) Chassé et Prigent (2005) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009) Viau (2009) Bordeleau et Morency (2010)	Q8, q8.10	Q8, q8.10

	Être enthousiaste et dynamique	Bujold (1997) Saint-Onge (2000) Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) Viau (2009) Bordeleau et Morency (2010)	Q8, q9.1, q9.3	Q8, q9.1, q9.3
	Utiliser le renforcement positif	Bujold (1997) Rieunier (2000) Saint-Onge (2000) Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) Théorêt (2007) Viau (2009) Bordeleau et Morency (2010)	Q10, q10.2	Q10, q10.2
	Faire preuve d'ouverture	Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009)	Q10, q10.3	Q10, q10.3
	Faire des gestes et se déplacer	Bujold (1997) Chassé et Prigent (2005) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009) Bordeleau et Morency (2010)	Q11, q11.2	Q11, q11.2
	Utiliser le contact visuel	Bujold (1997) Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) Chassé et Prigent (2005) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009)	Q11, q11.3	Q11, q11.3
	Présenter les nouvelles notions en courtes étapes séquentielles	Barbeau, Montini et Roy (1997) Bujold (1997) Saint-Onge (2000) Goupil (2007) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009) Rosenshine (2010)	Q8, q11, q11.4	Q8, q11, q11.4
	Présenter une quantité de contenu adéquate	Barbeau, Montini et Roy (1997) Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) Vienneau (2011) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009) Rosenshine (2010)	Q8, q11, q11.5	Q8, q11, q11.5
	Questionner les élèves pour vérifier leur compréhension	Bujold (1997) Rieunier (2000) Saint-Onge (2000) Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) Vienneau (2011) Goupil (2007) Viau (2009) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009) Rosenshine (2010)	Q6, q11, q12, q12.2	Q6, q11, q12, q12.2

	Permettre aux élèves de poser des questions	Saint-Onge (2000) Chassé et Prégent (2005) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009) Viau (2009) Bordeleau et Morency (2010)	Q6, q11, q12, q12.3	Q6, q11, q12, q12.3
	Demander aux élèves d'avoir les yeux dirigés vers l'enseignant	Bordeleau et Morency (2010)	Q11, q12, q12.4	Q11, q12, q12.4
	Réactiver les connaissances antérieures	Barbeau, Montini et Roy (1997) Saint-Onge (2000) Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) Vienneau (2011) Goupil (2007) Viau (2009) Rosenshine (2010)	Q6, q13, q13.2, q14, q14.3	Q6, q13, q13.2, q14, q14.3
	Soumettre un problème au début	Inchauspé (2007) Viau (2009)	Q12, q14, q14.2	Q12, q14, q14.2
	Introduire son exposé	Girard (1985) Saint-Onge (2000) Chassé et Prégent (2005) Viau (2009) Bordeleau et Morency (2010)	Q14	Q14
	Présenter un plan ou les concepts-clés au début	Barbeau, Montini et Roy (1997) Bujold (1997) Saint-Onge (2000) Viau (2009) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009)	Q7, q11, q14, q14.4	Q7, q11, q14, q14.4
	Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris	Rieunier (2000) Saint-Onge (2000) Rosenshine (2010)	Q6, q12, q16.4, q16.5	Q6, q12, q16.4, q16.5
	Résumer pour terminer	Barbeau, Montini et Roy (1997) Chassé et Prégent (2005) Viau (2009) Chamberland, Lavoie et Marquis (2009)	Q8, q16.4, q16.6	Q8, q16.4, q16.6

APPENDICE D

LISTE DE CODES POUR ANALYSE

Codes élèves	Codes enseignants	Explications
Dér-exp	ENS-Dér-exp	Déroulement de l'exposé magistral
Dém-mot	ENS-Dém-mot	Démonstration de la motivation chez l'élève (attitude, comportement, posture, etc.)
Mot-pos	ENS-Mot-pos	Effet positif sur la motivation
Mot-nég	ENS-Mot-nég	Effet négatif sur la motivation
Mot-auc	ENS-Mot-auc	Aucun effet sur la motivation
Mot-inc	ENS-Mot-inc	Effet sur la motivation inconnu
Per-tâche	ENS-Per-tâche	Perception de la tâche
Per-comp	ENS-Per-comp	Perception de sa compétence à accomplir la tâche (sentiment d'autoefficacité)
Per-cont	ENS-Per-cont	Perception de contrôlabilité
T1	ENS-T1	Utiliser des supports visuels
T2	ENS-T2	Utiliser des supports technologiques
T3	ENS-T3	Présenter les concepts sous forme de schémas ou de tableaux
T4	ENS-T4	Donner des exemples
T5	ENS-T5	Utiliser la comparaison, la métaphore ou l'analogie
T6	ENS-T6	Fournir des explications ou des définitions
T7	ENS-T7	Utiliser des citations
T8	ENS-T8	Utiliser la narration
T9	ENS-T9	Utiliser la modélisation
T10	ENS-T10	Employer l'humour
T11	ENS-T11	Recourir aux habiletés théâtrales
T12	ENS-T12	Varié le débit et les intonations
T13	ENS-T13	Être enthousiaste et dynamique
T14	ENS-T14	Utiliser le renforcement positif
T15	ENS-T15	Faire preuve d'ouverture
T16	ENS-T16	Faire des gestes et se déplacer
T17	ENS-T17	Utiliser le contact visuel
T18	ENS-T18	Présenter les nouvelles notions en courtes étapes séquentielles
T19	ENS-T19	Présenter une quantité de contenu adéquate
T20	ENS-T20	Questionner les élèves pour vérifier leur compréhension
T21	ENS-T21	Permettre aux élèves de poser des questions
T22	ENS-T22	Demander aux élèves d'avoir les yeux dirigés vers l'enseignant
T23	ENS-T23	Réactiver les connaissances antérieures
T24	ENS-T24	Soumettre un problème au début
T25	ENS-T25	Introduire son exposé
T26	ENS-T26	Présenter un plan ou les concepts-clés au début
T27	ENS-T27	Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris
T28	ENS-T28	Résumer pour terminer

Codes émergents

T29	ENS-T29	Utiliser le contact physique
T30	-	Lancer des défis au groupe
T31	ENS-T31	Faire des répétitions

APPENDICE E

GRILLE DE VÉRIFICATION POUR PRÉ-EXPÉRIMENTATION

Participant : Enseignant 5^e année

Question	La question a semblé claire, puisque le participant y a répondu adéquatement, avec aisance	La question a semblé poser difficulté au participant + Justification	Autres observations	Question a été modifiée
Q1	✓			
Q2	✓			
Q3	✓			
Q3.1			N/A : L'enseignant y a répondu à la question précédente	
Q4	✓		Ajout : « Donc, comment te le démontrent-ils? »	
Q5	✓		Ajout : « habituellement »	✓
Q6		L'enseignant me parle de proportions (50 % explications et 50 % participation des élèves)		✓
Q6.1	✓			✓
Q7	✓			
Q7.1	✓			✓
Q7.2	✓			
Q7.2.1	✓			✓
Q8	✓		« manières » changé pour « façons »	✓
Q8.1	✓			✓
Q8.2	✓			
Q8.2.1	✓			✓
Q8.3	✓			
Q8.3.1	✓			✓
Q9	✓			
Q9.1			N/A : L'enseignant y a répondu à la question précédente	
Q9.2	✓			✓
Q10		L'enseignant n'a pas compris la question, il pense que je veux connaître son attitude lorsque ce sont des élèves qui présentent un exposé. Je lui reformule autrement et passe à la question 10.2 pour lui donner un exemple : « Quand tu présentes un exposé magistral, comment te comportes-tu avec eux? Par exemple, utilises-tu des techniques pour les motiver, comme le renforcement positif? »		✓
Q10.1			N/A	✓
Q10.2			N/A	
Q10.2.1	✓			✓
Q11	✓			
Q11.1	✓			✓
Q11.2			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	
Q11.2.1			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	✓

Q12	✓			
Q12.1			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	✓
Q12.2			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	
Q12.2.1			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	✓
Q13	✓		Supprimé : « Lorsque vous préparez »	✓
Q13.1	✓			✓
Q14	✓			
Q14.1			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	✓
Q14.2			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	
Q14.2.1			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	✓
Q15	✓			
Q16	✓		Ajout : « habituellement »	✓
Q16.1	✓			
Q16.2	✓			
Q16.3	✓			
Q16.4	✓			
Q17	✓		Ajout : « Pensez-vous qu'ils ont mal écouté ou que c'est toi qui as mal enseigné? »	
<p>Rétroaction de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Durée : Adéquat ▪ Clarté des énoncés : Adéquat ▪ Pertinence des questions : Adéquat. Comme les questions sont ouvertes, ça amène l'enseignant à réfléchir sur sa pratique, voire se remettre en question. ▪ Autres éléments qu'il aurait été pertinent d'aborder : Non ▪ Commentaires : Ma réaction est importante, mon enthousiasme est quelque chose de positif, cela ouvre à la discussion. 				
<p>Mes commentaires :</p> <p>Préciser dès que possible que les questions portent sur l'exposé magistral en FRANÇAIS.</p> <p>Ajouter « Pourquoi » à la fin de chaque question « Croyez-vous que cela influence la motivation de vos élèves? Si oui, est-ce positif ou négatif? » pour éviter que l'enseignant réponde uniquement pour oui ou non (question fermée).</p> <p>L'enseignant me donne beaucoup d'informations, déborde même des questions posées. Quelques questions ont donc semblé redondantes.</p>				

Participant : Enseignant 6^e année

Question	La question a semblé claire, puisque le participant y a répondu adéquatement, avec aisance	La question a semblé poser difficulté au participant + Justification	Autres observations	Question a été modifiée
Q1	✓			
Q2	✓			
Q3	✓			
Q3.1			N/A : L'enseignant y a répondu à la question précédente	
Q4	✓			
Q5	✓			✓
Q6		L'enseignant me répond par des proportions (60 % enseignant, 40 % élèves)		✓
Q6.1	✓			✓
Q7	✓			
Q7.1	✓			✓
Q7.2	✓			
Q7.2.1			N/A : L'enseignant n'utilise pas cette technique	✓
Q8	✓			✓
Q8.1	✓			✓
Q8.2			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	
Q8.2.1			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	✓
Q8.3	✓			
Q8.3.1	✓			✓
Q9	✓			
Q9.1	✓			
Q9.2	✓			✓
Q10	✓			✓
Q10.1	✓			✓
Q10.2	✓			
Q10.2.1	✓			✓
Q11		Question redondante, l'enseignant y avait répondu à la question 8.		
Q11.1			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	✓
Q11.2	✓			
Q11.2.1	✓			✓
Q12		Question redondante, l'enseignant y avait déjà répondu		
Q12.1			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	✓
Q12.2			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	
Q12.2.1			N/A : L'enseignant y a répondu précédemment	✓
Q13	✓			✓

Q13.1			N/A : L'enseignant affirme suivre le programme, que les notions soient accessibles ou non pour les élèves.	✓
Q14	✓			
Q14.1	✓			✓
Q14.2	✓			
Q14.2.1	✓			✓
Q15	✓			
Q16	✓			✓
Q16.1	✓			
Q16.2	✓			
Q16.3	✓			
Q16.4			N/A : L'enseignant donne toujours un exercice à réaliser après son exposé magistral.	
Q17	✓			
Rétroaction de l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> ▪ Durée : Un peu long, car questions redondantes ▪ Clarté des énoncés : Adéquat ▪ Pertinence des questions : Adéquat ▪ Autres éléments qu'il aurait été pertinent d'aborder : Non ▪ Commentaires : Non 				
Mes commentaires : L'enseignant n'emploie pas les termes « techniques pédagogiques », mais plutôt « moyens pédagogiques ».				

Participant : Élève 5^e année (fille)

Question	La question a semblé claire, puisque le participant y a répondu adéquatement et avec aisance	La question a semblé poser difficulté au participant + Justification	Autres observations	Question a été modifiée
Q1	✓		Ajout : Quand est-ce qu'il va enseigner des notions de cette façon-là?	✓
Q2	✓			
Q3	✓		« au regard » changé pour « sur »	✓
Q3.1	✓			
Q4	✓		Ajout : Comment ça parait que tu es motivée?	✓
Q5	✓		Supprimé : « type » Ajouts : Comment fonctionne-t-il? Est-ce qu'il a des façons de faire? Est-ce qu'il commence toujours de la même façon? Est-ce qu'il y a des exercices après? Comment me décrirais-tu ça habituellement?	✓
Q6		Le mot « place » a posé problème, il a fallu que j'ajoute : « Est-ce que vous participez beaucoup? »		✓
Q6.1	✓			✓
Q7	✓			
Q7.1	✓			✓
Q7.2		L'élève n'a pas compris la question au sujet des schémas et des tableaux. J'ai simplement reformulé : « Est-ce qu'il travaille des fois sur le Smartboard avec des tableaux ou des schémas? »		
Q7.2.1	✓			✓
Q8		L'élève ne mentionne pas de technique de communication. Elle explique que son enseignant s'assure de la compréhension des élèves en les questionnant.		✓
Q8.1	✓			✓
Q8.2	✓			
Q8.2.1	✓			✓
Q8.3	✓			
Q8.3.1			N/A : L'enseignant n'utiliserait pas cette technique	✓
Q9	✓			
Q9.1		L'élève parle encore de la participation des élèves, et non de l'attitude de l'enseignant. Je dois lui préciser : « Quand tu dis que M. X aime donner son exposé, comment ça parait? Qu'est-ce qui te permet de dire qu'il a du plaisir à donner son exposé? »		
Q9.2	✓			✓
Q10	✓			

Q10.1	✓			✓
Q10.2	✓			
Q10.2.1	✓			✓
Q11		L'élève ne comprend pas la question, demande que je la formule autrement : « Qu'est-ce qu'il fait pour capter ton attention, pour faire en sorte que tu sois intéressée pendant son exposé? »		✓
Q11.1	✓			✓
Q11.2	✓			
Q11.2.1	✓			✓
Q12	✓		Question redondante avec la précédente	
Q12.1			N/A	✓
Q12.2	✓		Question redondante : l'élève avait déjà répondu lors d'une question précédente	
Q12.2.1	✓			✓
Q13	✓			✓
Q13.1	✓			✓
Q14	✓			
Q14.1	✓			✓
Q14.2	✓			
Q14.2.1			N/A : L'enseignant n'utiliserait pas cette technique	✓
Q15	✓		Ajout à la fin de la question : « qui n'a pas été nommé »	✓
Q16	✓		« à la suite » changé pour « après »	✓
Q16.1	✓		Ajout : « Te sens-tu capable de la réaliser? »	✓
Q16.2	✓			
Q16.3	✓		« une telle tâche » changé pour « ce travail »	✓
Q16.4			N/A : L'enseignant donne un exercice à la fin.	
Q17		Besoin de clarifications : « Quand tu échoues, est-ce que tu penses que c'est parce que tu as mal écouté, ou bien c'est parce que ton prof a mal enseigné? » « Et quand tu réussis? »		✓
Rétroaction de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Durée : Adéquat ▪ Clarté des énoncés : Adéquat, car l'exposé magistral a été défini dès le départ ▪ Pertinence des questions : Adéquat ▪ Autres éléments qu'il aurait été pertinent d'aborder : Qu'est-ce qui te déçoit ou t'encourage dans un exposé magistral? ▪ Commentaires : Les explications données avec les questions sont très bénéfiques. 				
Mes commentaires : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Préciser à l'enfant, dès le début de l'entrevue, qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, qu'il peut signifier que son enseignant n'utilise pas la technique pédagogique mentionnée, ou encore, que cette dernière ne le motive pas. Ses propos ne seront pas communiqués à son enseignant. ▪ Faire des rappels fréquents : les questions concernent toujours l'exposé magistral dans un cours de FRANÇAIS! ▪ Bien faire la distinction au départ entre « une technique pédagogique qui te motive » et « une technique pédagogique qui t'aide à apprendre » 				

Participant : Élève 5^e année (garçon)

Question	La question a semblé claire, puisque le participant y a répondu adéquatement et avec aisance	La question a semblé poser difficulté au participant + Justification	Autres observations	Question a été modifiée
Q1		L'élève ne répond pas à la question de façon précise. Il me dit « Un peu tout le temps »		✓
Q2	✓			
Q3	✓			✓
Q3.1	✓			
Q4	✓			✓
Q5	✓		« Quelles sont ses procédures, ses façons de faire? » changé pour « Comment il fonctionne? »	✓
Q6	✓		Ajout : « Est-ce que vous posez des questions des fois? », parce que l'élève me dit seulement que l'enseignant les questionne.	✓
Q6.1	✓			✓
Q7	✓			
Q7.1			N/A : L'enseignant n'utiliserait pas cette technique.	✓
Q7.2	✓			
Q7.2.1	✓			✓
Q8		L'élève est incapable de répondre à la question. J'ajoute « Qu'est-ce que ton enseignant fait pour que tu comprennes? » Je dois lui donner des exemples, je passe donc à la question 8.2		✓
Q8.1			N / A	✓
Q8.2	✓			
Q8.2.1	✓			✓
Q8.3	✓			
Q8.3.1	✓			✓
Q9	✓			
Q9.1		L'élève me répond : « Il fait toujours ça ». Pour l'amener à développer sa réponse, je lui demande ce qu'il constate au point de vue de l'attitude de son enseignant : « Au niveau de son attitude, vois-tu qu'il a du plaisir? ». Il me répond « oui », je lui demande alors pourquoi, et il me répond « Je ne sais pas là. »		
Q9.2	✓			✓
Q10		Il me répond « Ordinaire »	Ajout : « Comment agit-il avec vous? »	
Q10.1			N/A : Aucune technique n'a été mentionnée à la question précédente .	✓
Q10.2	✓		Ajout « Fait-il autre chose pour récompenser les élèves qui écoutent bien? »	

Q10.2.1	✓			✓
Q11	✓			✓
Q11.1	✓			✓
Q11.2	✓			
Q11.2.1			N/A : L'enseignant n'utiliserait pas cette technique.	✓
Q12	✓		Ajout : « Qu'est-ce qu'il fait pour que vous soyez vraiment attentifs? »	
Q12.1	✓			✓
Q12.2			N/A : L'élève y a déjà répondu précédemment	
Q12.2.1			N/A : L'élève y a déjà répondu précédemment	✓
Q13	✓		Ajout « Pourquoi? »	✓
Q13.1	✓			✓
Q14	✓			
Q14.1	✓			✓
Q14.2	✓			
Q14.2.1			N/A : L'enseignant n'utiliserait pas cette technique.	✓
Q15	✓		L'élève me répond « Non » alors qu'il a fourni très peu d'éléments. Je donne donc d'autres exemples (humour) et je lui demande si quelque chose le motive beaucoup...	✓
Q16	✓		« à la suite de son exposé magistral » changé pour « après son exposé magistral »	✓
Q16.1	✓		Ajout : que tu es capable »	✓
Q16.2	✓			
Q16.3	✓			✓
Q16.4			N/A : L'enseignant donne un exercice à la fin	
Q17	✓		Ajout : « Est-ce que tu penses que c'est toi qui as mal écouté ou bien tu penses que c'est ton enseignant qui n'a pas enseigné de la meilleure façon ? »	✓

Rétroaction de l'élève :

- Durée : Adéquat
- Clarté des énoncés : Adéquat
- Pertinence des questions : Adéquat
- Autres éléments qu'il aurait été pertinent d'aborder : Non
- Commentaires : Il aurait aimé que je parle d'autre chose que l'exposé magistral, comme d'un jeu sur l'ordinateur...

Mes commentaires :

- L'élève développe très peu! Ex. : pour la question 1, il me répond « un peu tout le temps ».
- Pour les questions fermées « Est-ce que cela influence ta motivation? », il répond par « oui », « non » ou « pas vraiment ». Il faudrait ajouter « Pourquoi », afin que l'élève développe davantage.
- Entrevue très difficile, l'élève est très peu volubile, me répond parfois « je ne sais pas... » ou « ça change rien » et démontre peu d'intérêt pour l'entrevue. Je doute qu'une telle entrevue puisse être utile pour une analyse des données.

Participant : Élève 6^e année (garçon)

Question	La question a semblé claire, puisque le participant y a répondu adéquatement et avec aisance	La question a semblé poser difficulté au participant + Justification	Autres observations	Question a été modifiée
Q1	✓			✓
Q2	✓		« a-t-il recours à l'exposé magistral » changé pour « utilise-t-il l'exposé magistral »	
Q3	✓		« au regard » changé pour « sur »	✓
Q3.1			N/A : L'élève y a répondu à la question précédente	
Q4	✓		Ajout : « Comment ça peut paraître pour M. X ? »	✓
Q5	✓		Supprimé « type » Ajout : « comment fonctionne-t-il? »	✓
Q6	✓		« lors » changé pour « pendant »	✓
Q6.1	✓			✓
Q7	✓			
Q7.1	✓			✓
Q7.2	✓			
Q7.2.1	✓			✓
Q8	✓			✓
Q8.1	✓			✓
Q8.2	✓			
Q8.2.1	✓			✓
Q8.3	✓			
Q8.3.1	✓			✓
Q9	✓			
Q9.1			N/A : L'élève y a répondu à la question précédente	
Q9.2	✓			✓
Q10	✓			
Q10.1	✓			✓
Q10.2	✓			
Q10.2.1	✓			✓
Q11	✓			✓
Q11.1	✓			✓
Q11.2	✓			
Q11.2.1	✓			✓
Q12	✓			
Q12.1	✓			✓
Q12.2	✓			
Q12.2.1	✓			✓
Q13	✓			✓
Q13.1	✓			✓

Q14	✓			
Q14.1	✓			✓
Q14.2	✓			
Q14.2.1	✓			✓
Q15	✓			✓
Q16	✓			✓
Q16.1	✓			✓
Q16.2	✓			
Q16.3	✓			✓
Q16.4				
Q17	✓			✓
<p>Rétroaction de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Durée : Adéquat ▪ Clarté des énoncés : Adéquat ▪ Pertinence des questions : Adéquat ▪ Autres éléments qu'il aurait été pertinent d'aborder : Quelles sont les qualités que tu apprécies chez ton enseignant? ▪ Commentaires : Non 				
<p>Mes commentaires :</p> <p>Cet élève était très volubile et me fournissait beaucoup d'éléments dans ses réponses. Les questions ont toutes été comprises dès le départ.</p>				

Participant : Élève 6^e année (fille)

Question	La question a semblé claire, puisque le participant y a répondu adéquatement et avec aisance	La question a semblé poser difficulté au participant + Justification	Autres observations	Question a été modifiée
Q1		L'élève ne comprend pas la notion de « contexte ». Elle me répond que son enseignant utilise l'exposé magistral en faisant des « jokes ».		✓
Q2	✓			
Q3	✓		« au regard » changé pour « sur »	✓
Q3.1	✓			
Q4	✓		Ajout : « Comment ça peut paraître? »	✓
Q5	✓		Supprimé « type » Ajout : « Habituellement, comme ça se déroule, comment ça fonctionne? »	✓
Q6	✓		Je dois lui donner des exemples pour l'aider, car elle est très timide et a du mal à formuler sa réponse. « Par exemple, est-ce qu'il vous invite à aller en avant au Smartboard ? » « Est-ce qu'il vous questionne? »	✓
Q6.1	✓			✓
Q7	✓			
Q7.1	✓			✓
Q7.2	✓		Besoin de donner un exemple pour support technologique : Smartboard	
Q7.2.1	✓			✓
Q8	✓		L'élève ne mentionne pas de technique de communication, elle me dit que son enseignant questionne les élèves pour vérifier leur compréhension	✓
Q8.1	✓			✓
Q8.2	✓			
Q8.2.1	✓			✓
Q8.3	✓			
Q8.3.1	✓			✓
Q9	✓			
Q9.1			N/A : L'élève y a répondu à la question précédente	
Q9.2	✓		La question est fermée, l'élève me répond seulement oui.	✓
Q10	✓			
Q10.1	✓			✓
Q10.2	✓			
Q10.2.1	✓			✓
Q11	✓			✓
Q11.1	✓			✓
Q11.2	✓			

Q11.2.1	✓			✓
Q12	✓			
Q12.1	✓			✓
Q12.2			N/A : L'élève y a déjà répondu précédemment	
Q12.2.1			N/A : L'élève y a déjà répondu précédemment	✓
Q13	✓			✓
Q13.1	✓			✓
Q14	✓			
Q14.1	✓			✓
Q14.2	✓			
Q14.2.1	✓			✓
Q15	✓			✓
Q16	✓		« À la suite » changé pour « après »	✓
Q16.1	✓		« exécuter » changé pour « faire ».	✓
Q16.2	✓			
Q16.3		L'élève ne comprend pas le sens du mot « pertinent », je lui dis « utile ».	« qu'une telle tâche » changé pour « que ce travail »	✓
Q16.4			N/A : L'enseignant donne un exercice à la fin.	
Q17	✓		Ajout : « Est-ce parce que tu as mal étudié ou parce que M. X a mal enseigné? »	✓

Rétroaction de l'élève :

- Durée : Adéquat
- Clarté des énoncés : Certains mots difficiles, mais avec les explications ajoutées, c'était correct.
- Pertinence des questions : Adéquat
- Autres éléments qu'il aurait été pertinent d'aborder : Non
- Commentaires : Non

Mes commentaires :

- L'élève est mal à l'aise, timide, elle « bloque » parfois quand elle cherche ses mots.
- Il serait peut-être pertinent d'ajouter « pourquoi? » aux questions « Est-ce que cela influence ta motivation? Si oui, est-ce positif ou négatif? » lorsque l'élève répond seulement par oui ou non (question fermée).

APPENDICE F
CERTIFICAT ÉTHIQUE

Notre référence : 1844

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Projet : Techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3e cycle du primaire pour favoriser la motivation de leurs élèves lors d'un exposé magistral en français

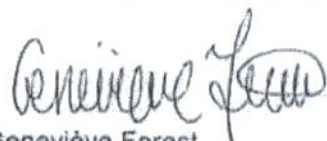
Soumis par : Madame Fannie Huot
Etudiante
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais

Financement : Aucun

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au 7 novembre 2014.

La vice-présidente du Comité d'éthique de la recherche



Geneviève Forest
pour André Durivage
Président du Comité d'éthique de la recherche

Date d'émission : Le 7 novembre 2013

APPENDICE G
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE



**SOLLICITATION DE PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT À UNE
RECHERCHE (parents)**

Titre de la recherche : *Techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire pour favoriser la motivation de leurs élèves lors d'un exposé magistral en français*

Présenté par Fannie Huot, étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais (UQO), campus de Saint-Jérôme

Sous la direction de Lizanne Lafontaine, professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQO, campus de Saint-Jérôme

Par la présente, je sollicite la participation de votre enfant à une étude portant sur l'influence de techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire lors d'un exposé magistral en français au regard de la motivation des élèves.

Les objectifs de cette recherche sont : 1- Décrire les techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire pour favoriser la motivation des élèves lors d'un exposé magistral en français; 2- Décrire les techniques pédagogiques utilisées par les enseignants du point de vue de leurs élèves pour favoriser leur motivation à écouter lors d'un exposé magistral en français; 3- Ressortir les divergences et les convergences dans les techniques pédagogiques émises par les enseignants et les élèves.

Votre enfant est invité(e) à participer à ce projet de recherche. Ce dernier ou cette dernière sera rencontré(e) dans son milieu scolaire, pour une entrevue individuelle d'une durée de 30 à 60 minutes. Les questions posées seront en lien avec les techniques pédagogiques utilisées par son enseignant(e). Votre enfant sera alors appelé(e) à décrire les techniques pédagogiques qu'il ou elle observe en classe et à se prononcer sur l'effet de ces dernières sur sa motivation scolaire.

Pour les besoins de l'analyse, les entrevues seront enregistrées sur cassette audio. Toutes les données sont confidentielles et seront conservées sous clé pour une durée de cinq ans dans mon bureau personnel. L'enseignant(e) de votre enfant n'aura pas accès à ces informations, seul le comité de recherche pourra les consulter. Lors de la publication des résultats de recherche, les données seront identifiées au moyen de codes et de surnoms, en aucun temps les prénom et nom de votre enfant ne seront divulgués. En tout temps, vous avez le droit de demander des informations supplémentaires. De plus, vous pouvez, à quelque moment que ce soit durant le déroulement de l'étude, mettre fin à la participation de votre enfant sans avoir à vous justifier de quelque manière que ce soit et sans préjudice. Si tel est le cas, les données qui auront été recueillies au préalable seront détruites.

Les résultats de la recherche seront communiqués aux participants par le biais d'une invitation à consulter le mémoire de recherche. Cette recherche est sous la supervision de Mme Lizanne Lafontaine, professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQO, campus de Saint-Jérôme. Il vous est possible de la contacter par téléphone au (450) 530-7616, poste 4032, ou par courriel à l'adresse suivante : lizanne.lafontaine@uqo.ca.

La recherche s'avère conforme aux normes éthiques et a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQO, présidé par M. André Durivage, professeur au département des sciences administratives de l'UQO. Vous êtes invité à le contacter pour toute question à ce sujet, au (819) 595-3900, poste 1781, par télécopieur au (819) 773-1788 ou par courrier électronique à l'adresse andre.durivage@uqo.ca.

Si vous autorisez la participation de votre enfant à cette étude, je vous invite à signer les deux exemplaires du formulaire de consentement et à conserver l'un d'eux. N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions au sujet de cette recherche.

Je vous remercie de l'attention portée à ma demande et j'espère sincèrement avoir la chance de travailler avec votre enfant.

Cordialement,

Fannie Huot
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec en Outaouais
Téléphone : 450.280.9100
Courrier électronique : huof02@uqo.ca

Je certifie que j'ai compris les informations relatives à ce projet de recherche. En tout temps, j'ai le droit de demander des informations supplémentaires. De plus, j'ai le droit, à quelque moment que ce soit durant le déroulement de l'étude, de mettre fin à la participation de mon enfant, et ce, sans avoir à fournir de justification et sans préjudice. Si tel est le cas, les données qui auront été recueillies au préalable seront détruites. Par la présente, je consens librement à participer à ce projet de recherche selon les conditions susmentionnées.

Nom de l'élève

Signature du parent / tuteur, tutrice

Date



**SOLLICITATION DE PARTICIPATION À UNE RECHERCHE
(enseignants)**

Titre de la recherche : *Techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire pour favoriser la motivation de leurs élèves lors d'un exposé magistral en français*

Présenté par Fannie Huot, étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais (UQO), campus de Saint-Jérôme

Sous la direction de Lizanne Lafontaine, professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQO, campus de Saint-Jérôme

Par la présente, je sollicite votre participation à une étude portant sur l'influence de techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire lors d'un exposé magistral en français au regard de la motivation des élèves.

Les objectifs de cette recherche sont : 1- Décrire les techniques pédagogiques utilisées par des enseignants de 3^e cycle du primaire pour favoriser la motivation des élèves lors d'un exposé magistral en français; 2- Décrire les techniques pédagogiques utilisées par les enseignants du point de vue de leurs élèves pour favoriser leur motivation à écouter lors d'un exposé magistral en français; 3- Ressortir les divergences et les convergences dans les techniques pédagogiques émises par les enseignants et les élèves.

Par la présente, vous êtes invité(e) à participer à ce projet de recherche. Trois de vos élèves ainsi que vous-même serez rencontrés dans votre milieu professionnel pour une entrevue individuelle d'une durée de 30 à 60 minutes. Cette entrevue aura lieu après que vous ayez animé une leçon sous forme d'exposé magistral. Vous devrez également fournir le plan de cette leçon. Les questions posées seront en lien avec les techniques pédagogiques que vous utilisez dans le cadre d'un exposé magistral en français. Vous serez alors appelé(e) à décrire les techniques pédagogiques auxquelles vous avez recours et à vous prononcer sur l'effet de ces dernières sur la motivation scolaire de vos élèves.

Pour les besoins de l'analyse, les entrevues seront enregistrées sur cassette audio. Toutes les données sont confidentielles et seront conservées sous clé pour une durée de cinq ans dans mon bureau personnel. Seul le comité de recherche pourra les consulter. Lors de la publication des résultats de recherche, les données seront identifiées au moyen de codes et de surnoms, en aucun temps vos prénom et nom ne seront divulgués. En tout temps, vous avez le droit de demander des informations supplémentaires. De plus, vous pouvez, à quelque moment que ce soit durant le déroulement de l'étude, mettre fin à votre participation sans avoir à vous justifier de quelque manière que ce soit et sans préjudice. Si tel est le cas, les données qui auront été recueillies au préalable seront détruites.

Les résultats de la recherche seront communiqués aux participants par le biais d'une invitation à consulter le mémoire de recherche. Cette recherche est sous la supervision de Mme Lizanne Lafontaine, professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQO, campus de Saint-Jérôme. Il vous est possible de la contacter par téléphone au (450) 530-7616, poste 4032, ou par courriel à l'adresse suivante : lizanne.lafontaine@uqo.ca.

La recherche s'avère conforme aux normes éthiques et a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQO, présidé par M. André Durivage, professeur au département des sciences administratives de l'UQO. Vous êtes invité à le contacter pour toute question à ce sujet, au (819) 595-3900, poste 1781, par télécopieur au (819) 773-1788 ou par courrier électronique à l'adresse andre.durivage@uqo.ca.

Si vous acceptez de participer à cette étude, je vous invite à signer les deux exemplaires du formulaire de consentement et à conserver l'un d'eux. N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions au sujet de cette recherche.

Je vous remercie de l'attention portée à ma demande et j'espère sincèrement avoir la chance de travailler avec vous.

Cordialement,

Fannie Huot
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec en Outaouais
Téléphone : 450.280.9100
Courrier électronique : huof02@uqo.ca

Je certifie que j'ai compris les informations relatives à ce projet de recherche. En tout temps, j'ai le droit de demander des informations supplémentaires. De plus, j'ai le droit, à quelque moment que ce soit durant le déroulement de l'étude, de mettre fin à ma participation, et ce, sans avoir à fournir de justification et sans préjudice. Si tel est le cas, les données qui auront été recueillies au préalable seront détruites. Par la présente, je consens librement à participer à ce projet de recherche selon les conditions susmentionnées.

Signature de l'enseignant(e)

Date