

LES COMPOSANTES DE L'ENTRAÎNEMENT À L'IMPROVISATION ACTIVES DANS LA GESTION DES IMPRÉVUS EN SALLE DE CLASSE DU NIVEAU SECONDAIRE

JEAN-PIERRE PELLETIER & FRANCE JUTRAS *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. La gestion de classe est l'une des principales difficultés éprouvées par les enseignantes et enseignants novices. Cependant, avec le temps, ils développent une certaine assurance devant les imprévus, notamment en raison de leur capacité à improviser. La présente étude vise à identifier certaines composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire. Les résultats montrent qu'un tel entraînement peut développer la vigilance et la rapidité d'exécution devant une situation non planifiée.

COMPONENTS OF IMPROVISATION TRAINING IN THE MANAGEMENT OF UNEXPECTED EVENTS IN THE HIGH SCHOOL CLASSROOM

ABSTRACT. Class management is one of the major difficulties that face inexperienced teachers. However, with time, they develop confidence towards unexpected events, in part because of their capacity to improvise. The study presented aims at identifying some components of an improvisation training active in the management of unexpected events in high-school level classroom. Results show that this kind of training can develop watchfulness and swiftness of action in the face of unplanned situations.

INTRODUCTION

Des statistiques révèlent que 17 % des enseignantes et des enseignants dans le réseau public des commissions scolaires du Québec quittent la profession dans les cinq premières années d'enseignement (Martel et Ouелlette, 2003).¹ D'autres études mettent en évidence qu'au Canada 15 % des novices quittent après un an d'enseignement, ce qui représente le double de ce qu'on retrouve dans les autres professions (Opinel, 2001). Les problèmes de gestion de classe seraient une des principales causes de l'abandon de la profession. Pourtant, en formation initiale, les stages pratiques sont réussis sans trop de difficultés de gestion de classe. (Castonguay, 2003; Lacourse, 2004) Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que les stages n'offrent pas un contexte véritablement authentique, c'est-à-dire que la classe n'est pas sous l'entière responsabilité professionnelle du stagiaire. Le choc de la réalité serait d'autant plus saisissant lors de la première année d'insertion professionnelle où s'effectue une réelle prise en charge d'une classe pour la première fois.

La gestion de classe, autrefois associée uniquement au contrôle des mauvais comportements, est aujourd'hui un concept beaucoup plus vaste que Nault (1998, p.15) décrit comme « l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose une enseignante ou un enseignant pour produire des apprentissages. » En formation initiale, il est possible d'apprendre concrètement à planifier des leçons et à organiser la classe en développant des routines et des règles de conduite, mais le contrôle durant l'action, c'est-à-dire durant les interactions en classe, semble être soumis à des règles beaucoup plus difficiles à cerner. En effet, « l'absence d'explicitation des stratégies chez les professionnels s'explique par la nature tacite de leur expérience. Les actions intuitives et spontanées de la vie quotidienne mettent en jeu des compétences difficiles à articuler logiquement » (Tochon, 1993, p. 56).

Malgré toute la préparation liée à la phase préactive de l'enseignement, la gestion des imprévus, une fois en classe, pose problème aux novices, puisqu'ils ne disposent pas d'un répertoire expérientiel suffisant pour faire face à une grande variété de situations. Avec le temps, une certaine assurance les rend beaucoup moins vulnérables devant les imprévus. Or, selon Tochon (1993), une grande partie de l'enseignement repose sur la capacité à improviser, à maîtriser un certain nombre de routines et à planifier de manière beaucoup plus large. Ainsi, l'aisance manifestée par des personnes expérimentées devant toutes sortes de situations en classe indique qu'il existe peut-être un lien étroit entre le développement de capacités reliées à l'improvisation et une gestion de classe efficace, en particulier lorsque surviennent des situations inattendues. C'est cette piste qui a été retenue pour la présente recherche. Cet article expose les résultats de cette recherche exploratoire qui vise à mettre en évidence les composantes de l'entraînement à l'improvisation dans la gestion des imprévus en classe du secondaire.

LA RECENSION DES ÉCRITS

Schön (1994) caractérise d'intuitif et d'expérientiel le savoir du praticien puisque les situations de pratique comportent des zones d'indétermination qui ne peuvent faire référence à des problèmes standards. C'est pourquoi devant un imprévu, la réflexion peut s'effectuer au cours de l'action sans l'interrompre. Cette réflexion-en-action semble proche du concept d'improvisation. D'ailleurs, Holborn (2003, p. 289) relève que, selon Schön, « les meilleurs praticiens ne se fient pas à des formules dans leurs prises de décision; ils sont capables d'improviser des réponses dans des situations non familières. » Ce rapprochement entre la réflexion-en-action de Schön et l'improvisation se manifeste surtout dans le contexte interactif de la classe. De manière à documenter cette idée, la recension des écrits porte d'abord sur les caractéristiques de l'enseignement interactif et son lien avec l'improvisation, ensuite sur les savoirs nécessaires à la mise en œuvre de stratégies d'improvisation, puis sur les savoir-faire cognitifs et enfin sur une expérience de formation

pratique à l'improvisation réalisée avec des enseignantes et enseignants du préscolaire.

L'enseignement interactif et la performance improvisationnelle

Yinger (1987) décrit l'enseignement interactif comme une performance improvisationnelle et Tochon (1993) aborde explicitement l'improvisation en tant que pratique utilisée par le personnel enseignant d'expérience. Reprenant la notion de réflexion-en-action développée par Schön, Tochon affirme que l'improvisation est l'élément créatif dont l'enseignante ou l'enseignant se sert pour atteindre ses objectifs à partir des intérêts des élèves. Tout comme Schön, mais de façon plus explicite, Tochon et Yinger reconnaissent le fonctionnement improvisationnel de l'enseignant expert. Le développement de la capacité de réfléchir en cours d'action et de recourir à des stratégies d'improvisation s'appuie sur plusieurs types de ressources, de savoirs ou de savoir-faire.

• Les savoirs nécessaires à la mise en œuvre de stratégies d'improvisation

Le Boterf (2002) décrit l'acte d'enseigner comme un système complexe qui nécessite la mobilisation de savoirs (théoriques, d'environnement, procéduraux), de savoir-faire (formalisés, empiriques, relationnels, cognitifs), d'aptitudes ou de qualités, de ressources physiologiques et de ressources émotionnelles. Il ajoute qu'une des caractéristiques essentielles de la compétence du professionnel consiste à savoir quoi choisir et comment combiner le tout par rapport à des objectifs à atteindre. De plus, Le Boterf considère que les capacités émotionnelles du professionnel lui permettent de réduire le champ des alternatives et de pouvoir prendre des décisions dans un temps restreint. Dans le même sens, Durand (1996) rapporte que les images ancrées dans l'expérience personnelle privée vont servir à la réflexion en cours d'action dans des situations nouvelles car il s'agit de connaissances fortement enracinées. Il précise que ces images sont liées aux émotions ressenties dans les situations de classe et qu'elles revêtent une coloration morale importante. Issues de l'expérience vécue, elles acquièrent un caractère normatif et influencent les critères de jugement et de choix pédagogique. Pour Varela, Thompson, et Rosch (1993), l'action qui découle de cette réflexion est *incarnée* : « By using the term action, we mean to emphasize that sensory and motor processes, perception and action, are fundamentally inseparable in lived cognition »² (p.173).

• Les savoir-faire cognitifs

Dans sa typologie des connaissances, Le Boterf (2002, p. 139) affirme que les savoir-faire cognitifs : « correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à la créa-

tion ou à l'invention. » Mais pour les mettre en œuvre, l'enseignante ou l'enseignant doit percevoir et prendre en compte les caractéristiques particulières du contexte. Cette capacité à percevoir, Nault (1998) la nomme « hypersensitivité ». Il s'agit de la traduction de *withitness*, concept exploré par Kounin (1970) dans le cadre de ses travaux sur la gestion de classe. Ce dernier décrit le *withitness* comme une démonstration du fait que l'enseignante ou l'enseignant perçoit tout ce qui se passe dans sa classe.

Cette hypersensitivité s'avère une condition essentielle à l'activation des savoir-faire cognitifs, qui sont particulièrement actifs dans la résolution de problèmes. Le Boterf (1970) distingue quatre procédures de résolution de problèmes : l'algorithme simple, l'algorithme d'essai, l'heuristique par association d'idées et l'heuristique par découverte vraie. Legendre (2005, p. 39) écrit qu'un algorithme représente « un ensemble de règles précises ou procédure structurée en un nombre fini d'opérations, qui permet de résoudre mécaniquement un problème, de prendre une décision, de réaliser une tâche ou de comprendre une situation d'une manière méthodique et optimale » alors qu'une heuristique est « un mécanisme inhérent à un processus de découverte. Méthode progressive de résolution de problèmes qui se réajuste en fonction du but à atteindre et des résultats obtenus aux opérations précédentes » (p. 736).

Ainsi, pour Le Boterf, les savoir-faire cognitifs sont des outils de résolution de problèmes qui utilisent des processus algorithmiques et heuristiques de degrés différents selon la nature des problèmes qui se présentent. Cette façon de résoudre des problèmes en cours d'action débouche nécessairement sur des actions à prendre pour permettre de poursuivre le déroulement d'une période de cours sans en briser le rythme. Parmi les différentes actions possibles, on retrouve la routine, la routine adaptée et l'improvisation. Par exemple, la résolution d'un problème de manière algorithmique peut se traduire par l'application d'une routine, par un rappel de la planification de départ ou par le rappel d'une règle déjà définie. Par contre, il arrive que l'enseignante ou l'enseignant doive faire appel à des heuristiques pour transformer une routine déjà existante (routine adaptée) ou pour créer une réponse inédite devant un problème (improvisation). Les travaux de Le Boterf (2002) et de Durand (1996) permettent ainsi de penser que la capacité à agir devant des imprévus n'est pas seulement tributaire de l'expérience professionnelle et qu'on peut apprendre des procédés qui favorisent la résolution des problèmes au cours de l'action. C'est pourquoi il est intéressant d'explorer la possibilité de former les enseignantes et les enseignants au développement de ces mécanismes de pensée en action par l'entremise de l'improvisation.

• Vers une formation à l'improvisation

La possibilité que les savoir-faire dans l'action et la capacité à improviser sont susceptibles de s'appuyer sur un certain type de formation pratique

ne se trouve évoquée que dans les travaux de Sawyer (2004) et de Lobman (2005). Sawyer (2004) compare l'improvisation théâtrale au contexte d'interaction en classe. En effet, sur scène et devant public, les acteurs du théâtre d'impro jouent sans script, ce qui veut dire que leur performance s'appuie sur l'imprévisible. De la même façon, il arrive que les discussions en classe émergent du discours tenu par les personnes présentes et ne vont pas dans le sens prévu au plan de cours ou sur des points précis prédéterminés par l'enseignante ou l'enseignant.

En improvisation théâtrale, les acteurs décident dans l'urgence et construisent à partir des données souvent imprévisibles générées par les autres participants. Sawyer affirme ainsi que l'apprentissage de l'improvisation peut aider les enseignantes et les enseignants à gérer les interactions en classe et qu'une meilleure connaissance des habilités requises pour le faire pourrait permettre de comprendre les processus favorisant l'apprentissage en classe. Il estime également que la formation en improvisation offerte aux futurs comédiens est transférable aux enseignantes et enseignants novices.

Toutefois, Sawyer n'a pas démontré, à l'aide d'études empiriques, les incidences de l'entraînement à l'improvisation théâtrale sur la gestion des imprévus en classe. Par contre, il a inspiré les travaux de Lobman (2005), qui a mené une véritable expérience de formation à l'improvisation théâtrale auprès de sept enseignantes et enseignants du préscolaire dans le cadre d'ateliers qui se sont déroulés sur une période de six jours. Lobman rapporte que les enseignants ont trouvé qu'il est difficile d'apprendre à improviser. Au moment de l'expérience, ils éprouvaient de la difficulté à s'ajuster aux imprévus et aux comportements qui ne concordaient pas avec leur idée de ce qu'est une classe ou de ce qui devrait se passer en classe. Au cours des ateliers, les enseignants se retrouvaient en situation de gestion d'imprévus et ils avaient la consigne d'agir de manière créative devant les imprévus et les situations inconfortables. Le but des ateliers était d'apprendre à vivre « avec » et de faire quelque chose « avec », plutôt que de réagir sur le mode de la critique ou du contrôle.

Alors que les ateliers d'improvisation visaient à aider les enseignantes et les enseignants à faire face aux imprévus et à élaborer des solutions de manière créative à partir de ceux-ci, il se dégage de l'expérience une amélioration de leur capacité d'écoute. Les entrevues réalisées avec les participantes après leur expérience des ateliers ont permis à Lobman (2005) d'évaluer que les ateliers ont eu des effets sur deux plans. D'une part, les participants disent s'engager dans des conduites plus créatives dans leurs interactions avec leurs collègues. Et, d'autre part, ils se considèrent plus ouverts à écouter ce que leurs élèves ont à leur dire en classe plutôt que de prétendre connaître à l'avance ce qu'ils vont dire. Par ailleurs, Lobman fait état d'incidences positives de l'entraînement à l'improvisation vécu dans les ateliers sur la créativité

et la perception qu'ont d'eux-mêmes les participants. Ainsi l'un d'eux, un enseignant novice, a déclaré qu'au fur et à mesure il a commencé à se sentir plus créatif et plus à l'aise dans les ateliers et que ce développement l'aide à faire face aux imprévus dans sa classe. Les conclusions de Lobman montrent qu'un entraînement à l'improvisation théâtrale peut avoir des incidences significatives sur certains aspects de la gestion de la phase interactive chez des enseignantes et des enseignants du préscolaire.

L'état de la question

La figure 1 présente un schéma qui illustre les actions possibles des enseignantes ou des enseignants devant des imprévus et l'ensemble des facteurs qui peuvent exercer une influence sur ces actions. Ce schéma fait en quelque sorte la synthèse de la recension des écrits.

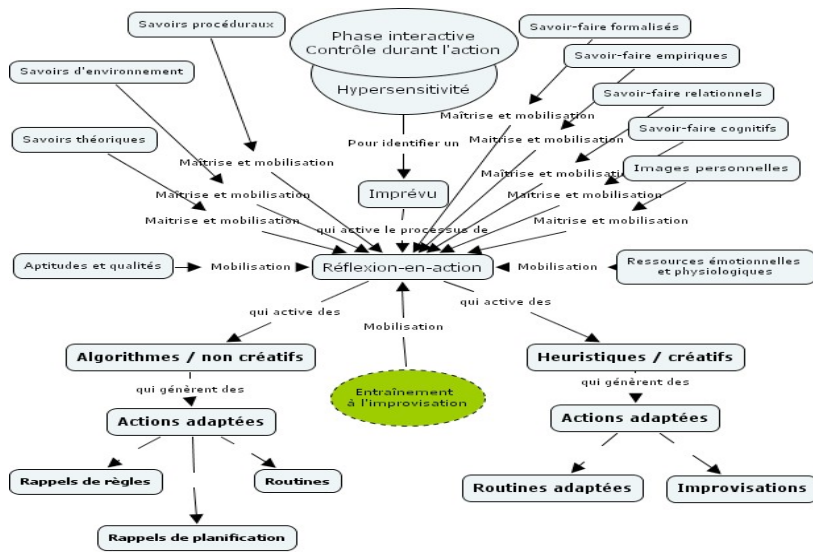


FIGURE 1. La gestion des imprévus en salle de classe

Ce schéma illustre la place qu'occupe l'improvisation à l'intérieur de ce système complexe qu'est la gestion des imprévus en classe. Le point de départ se trouve dans la phase interactive de l'enseignement où le contrôle durant l'action nécessite une hypersensitivité de la part de l'enseignante ou de l'enseignant (Kounin, 1970; Nault, 1998), qui lui permet d'activer le processus de réflexion-en-action (Schön, 1994) devant un imprévu. Ce processus de réflexion repose sur une série de savoirs (savoirs théoriques, d'environnement et procéduraux), de savoir-faire (savoir-faire formalisés, empiriques, relationnels et cognitifs), d'aptitudes, d'images personnelles

ainsi que de ressources physiologiques et émotionnelles (Le Boterf, 2002; Durand, 1996) qui génèrent une action adaptée à la situation. L'entraînement à l'improvisation est mis en évidence dans l'ovale pointillé. Tel que décrit par Lobman (2005), cet entraînement peut avoir des incidences directes sur le processus de réflexion-en-action puisqu'il habilite le personnel enseignant à faire face aux imprévus en construisant à partir de ceux-ci. Cet entraînement n'est pas uniquement mobilisé pour l'action d'improviser, mais pour toute action résultant du processus de réflexion-en-action. Cette action peut consister à appliquer une solution déjà existante (utilisation d'algorithmes) ou à créer une réponse nouvelle en adaptant une routine ou en improvisant (utilisation d'heuristiques).

L'OBJECTIF DE RECHERCHE

La recension des écrits révèle qu'une bonne partie de la réflexion en cours d'action des enseignantes et enseignants d'expérience repose sur des capacités de gérer rapidement l'information et de décider de mettre en œuvre des conduites adéquates non prévues, ce qui peut être appelé de l'improvisation. Si Lobman (2005) a, en partie, montré qu'un entraînement à l'improvisation théâtrale pouvait avoir des incidences sur la gestion des interactions des enseignantes et des enseignants du préscolaire, aucune autre étude ne révèle les incidences que pourraient avoir les habiletés acquises dans un entraînement à l'improvisation sur la gestion des imprévus en classe chez des enseignantes et des enseignants d'autres niveaux scolaires, en particulier au secondaire.

Nous nous intéressons à l'ordre d'enseignement secondaire pour plusieurs raisons. D'abord, nous travaillons à la supervision de stages au secondaire et nous voulons trouver des moyens pour aider les stagiaires que nous côtoyons. Ensuite, nous avons rencontré certaines enseignantes et certains enseignants du secondaire qui ont reçu un entraînement à l'improvisation et qui affirment que celui-ci a des incidences positives sur leur gestion de classe. Enfin, selon les observations et commentaires issus des milieux de stage et de supervision de stages, deux responsables de la formation pratique au baccalauréat en enseignement des arts plastiques de l'Université Laval considèrent que l'entraînement à l'improvisation offert à l'intérieur de quelques-uns des cours de ce baccalauréat semble contribuer à une meilleure gestion de classe chez les stagiaires.

L'objectif de recherche consiste à expliciter la perception qu'ont des enseignantes et des enseignants du secondaire des composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe.

LE CADRE CONCEPTUEL

Après avoir explicité les termes d'imprévu et d'improvisation, les formes d'entraînement à l'improvisation seront définies de manière à bien cibler les formes d'entraînement à l'improvisation retenues pour l'étude.

Les imprévus

La phase interactive de l'enseignement est marquée par de nombreux événements parfois prévisibles, mais également très souvent imprévisibles. Hubert et Chautard (2001, p. 81) définissent l'imprévu comme « tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignante ou de l'enseignant et qui introduit une perturbation dans la leçon en cours. » Précisons que nous tenons compte autant des imprévus reliés à la conduite de la classe qu'à ceux reliés aux apprentissages puisque, dans les faits, les deux types d'imprévus sont très souvent intimement liés tout comme l'affirme Doyle (1986, p. 395) : « *Obviously the tasks of promoting learning and order are closely intertwined.* »³ À titre d'exemple, toute question ou intervention d'élèves portant sur le contenu du cours est susceptible de représenter un imprévu pour l'enseignante ou l'enseignant.

L'improvisation

Très souvent le terme d'improvisation est considéré dans un sens péjoratif en référence à des actions réalisées par manque de préparation ou sous le coup d'une impulsion. Au-delà de l'improvisation en création ou de l'improvisation musicale, par exemple, la conception de l'improvisation dont il est question ici se rapporte à un contexte d'interactions entre des personnes et plus particulièrement un contexte d'interactions en salle de classe entre les élèves et la personne qui leur enseigne. Yinger (1987) fait ressortir toute la complexité de l'acte d'improviser en situation d'enseignement par l'importance de l'instantanéité de l'action d'improviser et du rappel de modèles d'action passée et leur confrontation à une situation nouvelle. L'improvisation, dans ce sens, se manifeste concrètement à la suite de la réflexion en cours d'action devant une situation nouvelle. L'improvisation serait ainsi une action créative qui résulte d'un processus complexe d'actualisation des connaissances devant une situation nouvelle ou face à un imprévu. Elle côtoie d'autres actions qui visent à rétablir un équilibre lors de l'apparition d'un imprévu : rappel de règles, rappel de planification, activation d'une routine et adaptation d'une routine. D'ailleurs, cette dernière action possède des points communs avec l'improvisation puisqu'elle fait appel à la créativité.

Les formes d'entraînement à l'improvisation

Nous explorons ici quelques-unes des différentes formes possibles d'entraînement à l'improvisation : l'entraînement à l'improvisation théâtrale, sûrement la forme la plus connue, l'entraînement à l'improvisation à l'intérieur d'un cours universitaire et, enfin, certaines expériences d'animation de groupes.

- *L'entraînement à l'improvisation théâtrale*

Nous abordons l'improvisation sous l'aspect d'outil de formation des futurs comédiens et comme activité à part entière où des improvisateurs se produisent sur une scène devant public.

UN OUTIL DE FORMATION POUR LES FUTURS COMÉDIENS. Selon Michel Nadeau,⁴ professeur d'improvisation du Conservatoire d'art dramatique de Québec, l'entraînement à l'improvisation vise à développer chez les futures comédiennes et futurs comédiens la capacité d'écoute et de création. Très souvent, les exercices consistent à demander aux étudiantes et aux étudiants de créer, sur scène, une histoire à partir d'un minimum d'information. La première personne lance une réplique et la deuxième doit récupérer cette information pour en lancer une autre et ainsi de suite. Cet entraînement vise aussi à développer la confiance en l'autre et en ses propres moyens. Il lui permet aussi de s'adapter à des répliques lancées par des comédiens de manière différente, de ne pas se sentir déstabilisé par des variations normales causées par des oublis et des imprévus de toutes sortes.

Gravel et Lavergne (1987) affirment que l'improvisation théâtrale prépare le comédien à faire face aux multiples exigences du cinéma, du théâtre, de la télévision. Ils estiment que même si l'habileté dans l'exécution semble être au cœur de la réussite d'une improvisation, il est faux de penser que l'art d'improviser n'a pas besoin de technique. Ils dégagent trois règles essentielles de l'improvisation : deux comédiens qui improvisent ne sont pas en état de duel, mais de coopération; ils doivent pratiquer l'écoute totale et ils doivent pratiquer la vision périphérique. Les similitudes avec la gestion de classe sont évidentes : le contexte interactif de la classe en fait non seulement un lieu d'échanges où les personnes en présence s'influencent mutuellement, mais aussi un lieu de contact dont les effets réciproques tendent à modifier le comportement des participantes (Legendre, 2005). Ainsi, ce contexte demande une forme de coopération enseignant-élèves et le besoin d'une hypersensitivité chez l'enseignant ou l'enseignante.

LE SPECTACLE D'IMPROVISATION. Depuis le 21 octobre 1977, il existe au Québec une forme de jeu théâtral qui n'a cessé d'évoluer depuis, le spectacle improvisé. Calqué sur le hockey, le spectacle se déroule sur une patinoire, la scène, où deux équipes de six joueurs doivent improviser des histoires à partir de thèmes et de contraintes donnés par un arbitre. À la fin de chaque improvisation, le public doit voter pour l'équipe qui a proposé le meilleur spectacle. Aujourd'hui, le jeu est toujours aussi populaire et de nombreuses variantes ont fait leur apparition afin de faire évoluer cette forme théâtrale fort exigeante pour les comédiennes et les comédiens. Tammy Verge,⁵ joueuse d'improvisation depuis plusieurs années et entraîneuse d'une équipe de Québec, croit à l'utilité d'un entraînement à l'improvisation pour développer des habiletés transférables en situation de match. Durant les entraînements, elle utilise des exercices de

réchauffement, de cohésion, de rapidité d'esprit en demandant à ses joueurs de créer des associations d'idées rapides ou en faisant des enchaînements de gestes rapides. Elle pousse également ses joueurs à aller dans l'imprévisible de façon qu'ils se sentent armés à faire face à toutes sortes de situations. Cela vise à susciter une confiance en soi fort utile sur une scène d'improvisation.

L'entraînement à l'improvisation théâtrale semble représenter, en somme, un moyen de s'exercer à gérer efficacement toute situation imprévue dans un contexte interactif. En effet, les aptitudes développées dans le cadre de cet entraînement permettent d'accroître la confiance en soi en jonglant sans arrêt avec des situations imprévues. Il s'agit donc d'un moyen bien structuré pour développer la compétence à improviser, mais il existe d'autres formes d'entraînement à l'improvisation, notamment dans des cours universitaires.

• *L'entraînement à l'improvisation à l'intérieur d'un cours universitaire*

Des cours de création ou de jeu dramatique sont offerts dans certains programmes de baccalauréat en enseignement secondaire au Québec. Ces cours offrent la possibilité de développer certaines aptitudes à l'improvisation. Par exemple, les étudiantes et les étudiants utilisent l'improvisation afin de créer une activité originale dans un court laps de temps pour ensuite la présenter à la classe. Dans d'autres cours, on demande aux étudiantes et aux étudiants de préparer une période d'enseignement et, au moment de débiter la présentation devant le groupe, le professeur ajoute une contrainte, par exemple, en indiquant que ce qu'ils ont préparé doit être présenté en fonction d'une classe de première année du primaire. Ces exercices ont pour but de développer des aptitudes à créer rapidement et à agir rapidement et efficacement devant des imprévus.

• *Les expériences d'animation de groupes comme entraînement à l'improvisation*

Nous devons également considérer d'autres expériences ayant comme point commun la gestion d'interactions dans des contextes d'incertitude. Par exemple, les expériences d'animatrices ou d'animateurs de camps de vacances et de guides touristiques, en raison de ces contextes d'interaction, nécessitent la gestion de nombreux imprévus. Ce type d'expériences peut avoir une valeur significative pour l'apprentissage de la gestion des imprévus qui se rapproche de la compétence à gérer une classe. En effet, l'expérience d'animation est basée sur une expérience réelle de travail plutôt que sur des exercices d'improvisation théâtrale dont le contexte ne fait pas appel à la gestion d'un groupe de personnes. Puisque la phase interactive de l'enseignement, comme le montrent Tochon (1993) et Yinger (1987), repose en bonne partie sur l'improvisation, toute expérience de travail similaire à l'enseignement représente en principe un entraînement à l'improvisation.

Les formes d'entraînement à l'improvisation retenues pour l'étude

Bien que les stages de formation pratique soient évidemment des occasions de développer la capacité à improviser puisque les étudiants et étudiants doivent faire face à de nombreux imprévus lors de leurs activités de prise en charge d'une classe, notre analyse porte plutôt sur les trois formes d'entraînement précédemment mentionnées : improvisation théâtrale, cours universitaire et animation de groupes. En effet, à cause des lacunes observées dans la gestion de classe des enseignants novices malgré le fait qu'ils aient bien réussi leurs stages, il est important de mettre en évidence des formes d'entraînement à l'improvisation complémentaires à ceux-ci. Ainsi, l'expérience relative à l'une ou l'autre de ces trois formes d'entraînement a servi de critère au recrutement des enseignantes et des enseignants qui ont participé à la recherche.

LA MÉTHODOLOGIE

Pour atteindre l'objectif de recherche, une stratégie de recherche qualitative/interprétative a été mise en œuvre. Deux entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec chaque participant à la recherche : une première d'une durée de 60 minutes et une deuxième, de 30 minutes. La première entrevue a permis d'explorer des situations de gestion d'imprévus à partir d'une description de ceux-ci et des actions prises, puis une explication des liens possibles entre leur entraînement à l'improvisation et ces actions. La deuxième entrevue s'est déroulée une semaine plus tard et elle a servi à valider l'analyse faite après la première entrevue. Ce moyen de triangulation a permis d'assurer ce que Savoie-Zajc (1996, p. 9) nomme l'acceptation interne qui désigne « le degré de concordance et d'assentiment qui s'établit entre le sens que le chercheur attribue aux données recueillies et sa plausibilité telle que perçue par les participants à l'étude. »

Après la codification et la catégorisation des données recueillies lors des entrevues, les catégories ont été mises en relation par l'entremise d'une schématisation préliminaire. Sans entrer en profondeur dans ce que Paillé (1994) appelle la *mise en relation*, un niveau de théorisation satisfaisant a été mis en relief, comme le souligne Paillé (p. 150), puisque le résultat était « bien ancré dans les données empiriques recueillies ». Une saturation des données a été atteinte dès l'analyse de la troisième entrevue. Ainsi, la catégorisation, qui s'est avérée finale à la suite de nombreuses manipulations, a servi à analyser les trois dernières entrevues sans émergence de nouvelles catégories, ce qui confirmait leur fiabilité. Cette saturation des catégories a permis d'atteindre ce que Savoie-Zajc (1997, p. 305) appelle le critère de saturation théorique qui arrive au moment où « l'ajout de nouvelles données par la poursuite de nouvelles entrevues n'ajoute plus à la compréhension que l'on se fait d'un phénomène. » En effet, après l'analyse de la transcription des données du quatrième participant, nous avons estimé que les données recueillies justifiaient l'arrêt de cueillette de données sur des sujets ayant reçu un entraînement à l'improvisation. Cependant, des entrevues avec des personnes qui n'ont pas eu d'entraînement à l'improvisation ont été réalisées afin d'apporter des éléments de contraste ou de comparaison à l'étape de l'analyse des données.

Les caractéristiques des participants à la recherche

Le tableau 1 décrit en détail le profil des six participantes et participants à l'étude. Afin de respecter l'anonymat de ces personnes, un pseudonyme leur a été attribué.

TABLEAU 1. Le profil des participants à la recherche

Pseudonyme	Expérience en enseignement	Matière(s) enseignée(s)	Forte expérience d'animation de groupe	Cours universitaire intégrant un entraînement à l'improvisation	Joueur/joueuse d'impro théâtrale	Aucun entraînement à l'improvisation
Alex	8	Mathématiques	x			
Béatrice	3	Arts plastiques Art dramatique Espagnol Enseignement religieux	x	x		
Charles	11	Art dramatique Leadership	x		x	
Frédéric	3	Arts plastiques Art dramatique	x	x	x	
Diane	2	Anglais Économie familiale Arts plastiques Informatique				x
Émilie	4	Sciences et technologies				x

Ce tableau montre que trois des quatre participants entraînés à l'improvisation l'ont été à partir d'expériences diverses : non seulement de l'improvisation théâtrale, mais aussi des expériences d'animation. Par ailleurs, ceux qui ont suivi un cours d'improvisation à l'université ont tous deux fait de l'animation de groupes. Mis à part les deux cas contrastes, chaque personne interviewée possède un profil d'entraînement à l'improvisation différent.

Une certaine hétérogénéité caractérise la formation à l'improvisation des participants à l'étude. Ainsi, deux personnes possédant un entraînement à l'improvisation sont des novices, c'est-à-dire avec moins de cinq ans d'expérience en enseignement, et les deux autres sont des enseignants d'expérience. Les novices, plus près de leur entraînement à l'improvisation, ont pu faire des liens très étroits avec leur expérience récente. En revanche, les enseignantes et les enseignants expérimentés ont tenus des propos riches marqués par un certain recul et une plus grande sagesse. Au sujet de la matière enseignée, à cause du nombre restreint d'enseignantes et d'enseignants qui ont reçu un entraînement à l'improvisation théâtrale, nous n'avons pu recruter que des personnes qui enseignent dans le domaine des arts. Malgré l'effort déployé pour représenter des matières diversifiées, les autres personnes qui ont pu être recrutées ont reçu un entraînement sous la forme d'un cours universitaire proviennent d'un des seuls programmes qui l'offrent de façon explicite : le baccalauréat en enseignement des arts au secondaire. En conséquence, trois personnes sur les quatre qui ont reçu un entraînement à l'improvisation oeuvrent dans le domaine des arts. Par ailleurs, aucune restriction n'a été faite quant au sexe et à la provenance géographique car ces critères de sélection étaient secondaires par rapport à l'objectif de recherche. D'ailleurs, le recrutement d'enseignants pour participer à l'entrevue n'a pas été facile du fait du petit nombre de personnes répondant aux critères de la recherche.

Le recours à des cas contrastes dans le choix des participantes et des participants vient de la nécessité de ne pas rechercher qu'un seul côté de l'entraînement à l'improvisation sur la gestion des imprévus en classe. En effet, la recherche des composantes actives de cet entraînement n'aurait fait l'objet d'aucune remise en question sans la présence des deux cas contrastes. Les entrevues avec les cas contrastes ont été réalisées avec le même guide d'entrevue, sauf pour la section qui traite spécifiquement de l'entraînement à l'improvisation. Ainsi, même si les personnes répondant aux critères des cas contrastes étaient au courant du contenu de l'étude, les questions portaient sur la gestion des imprévus et sur les facteurs qui pouvaient avoir des incidences sur la gestion de ceux-ci. L'analyse des entrevues de ces cas contrastes a permis de faire ressortir les ressemblances et les différences dans la gestion des imprévus, que ce soit en fonction des actions en classe ou en fonction des expériences préalables qui expliquent les actions posées devant ces imprévus. Ainsi, nous avons été en mesure de faire ressortir une catégorie et des éléments

de catégories qui semblaient exclusifs aux enseignantes et aux enseignants ayant reçu un entraînement à l'improvisation.

LES RÉSULTATS

Dans la présentation des résultats, la première étape de l'analyse, celle qui nous a permis de dégager la catégorie et les éléments exclusifs aux sujets qui ont reçu un entraînement à l'improvisation est décrite. Par la suite, la deuxième étape permet de les définir brièvement et de les illustrer à l'aide d'extraits tirés des entrevues.

La première étape de l'analyse

À la suite de l'analyse de contenu des *verbatim* d'entrevues des quatre participants ayant reçu un entraînement à l'improvisation, leurs perceptions et celles des deux cas contrastes ont été mises en perspective. Cela a permis d'isoler une catégorie et trois éléments qui apparaissent comme étant exclusifs à ceux qui ont reçu un entraînement à l'improvisation. Ils sont présentés en caractères gras dans le tableau 2.

TABLEAU 2. Catégorie et éléments exclusifs aux sujets ayant reçu un entraînement à l'improvisation

CATÉGORIES	ÉLÉMENTS 1	ÉLÉMENT 2
Capacité d'adaptation dans l'action	Rapidité d'exécution	
Variété et dynamisme des interventions	Digressions	Aptitudes à communiquer
Vigilance		

D'entrée de jeu, il importe de préciser les raisons pour lesquelles la catégorie vigilance et ces trois éléments, rapidité d'exécution, digressions et aptitudes à communiquer, sont considérés comme exclusifs à ceux qui ont reçu un entraînement à l'improvisation. La « vigilance », les « digressions » et les « aptitudes à communiquer » sont exclusives parce qu'elles n'ont fait l'objet d'aucun extrait des entrevues menées avec les cas contrastes. La « rapidité d'exécution » a été abordée à de nombreuses reprises dans les entrevues avec des cas contrastes, mais de manière négative, c'est-à-dire que les extraits faisaient référence, dans la très grande majorité des cas, à la lenteur, à la paralysie et à l'hésitation devant les imprévus relatés.

La deuxième étape de l'analyse

Afin de mieux comprendre la place qu'occupent la catégorie « vigilance » ainsi que les dimensions « digressions », « aptitudes à communiquer » et « rapidité d'exécution », elles seront définies succinctement, puis illustrées à l'aide d'extraits d'entrevues.

• La vigilance

La vigilance, catégorie qu'on retrouve dans la phase interactive de l'enseignement, concerne les capacités d'écoute, l'utilisation de la vision périphérique et du chevauchement, c'est-à-dire la capacité à faire deux activités à la fois, comme l'ont déjà relevé Nault et Kounin.

C'est dans les entrevues de Charles et de Frédéric que la catégorie « vigilance » s'est révélée très présente. Selon Charles, le talent de communicateur développé par l'entraînement à l'improvisation peut rendre les personnes non seulement capables de dire des choses, « *mais aussi capables d'écouter comment les gens les reçoivent, par leur attitude, par leur façon de se comporter, de bouger [...] tu es sensible à comment les gens réagissent, [...] te regardent, s'ils bâillent.* » Il ajoute que cette capacité d'écoute est probablement plus facile à activer chez un enseignant ou une enseignante qui a déjà fait de l'improvisation. De plus, il croit à l'importance d'observer et d'être à l'écoute des élèves dans ses classes d'art dramatique.

L'entraînement à l'improvisation de Frédéric a, selon lui, des incidences sur la gestion des imprévus en classe, car « *tu es plus alerte, tu as plus le temps d'observer, puis, en observant, tu es apte à réagir.* » Il ajoute : « *Tu es obligé d'être alerte en impro, tu es obligé d'être à l'écoute avec qui tu es sur le jeu, d'être attentif.* » Cette vigilance est également le résultat d'une ouverture sur les autres développée par le biais de l'entraînement à l'improvisation : « *On se fait tous dire ça quand on fait de l'improvisation : " Ne sois pas centré sur toi-même! "* »

Même si Béatrice n'a abordé qu'une fois cette dimension, elle estime que sa formation en improvisation reçue dans le cadre d'un cours à l'université a eu un effet sur sa capacité à être vigilante en classe. Une bonne illustration de sa vigilance est son intervention auprès d'un élève qui était sur le point de s'évanouir alors qu'elle parlait de cellules humaines :

Je n'ai pas pensé que quelqu'un pouvait être dégoûté [...] il était assis sur sa chaise, puis il s'est mis à glisser en bas de sa chaise [...] Je l'ai vu puis j'ai regardé un élève qui était juste à côté, je lui ai fait un signe de tête, puis il l'a pris par le chandail pour le rasseoir, ce qui fait qu'il s'est retrouvé couché sur son bureau. Il y en a dans la classe qui ne s'en sont même pas rendu compte. J'ai laissé travailler les autres, puis je suis allé le voir pour en prendre soin.

• Les digressions

L'utilisation de digressions est un élément qui fait partie de la catégorie « Variété et dynamisme des interventions ». Les digressions consistent à dévier du sujet d'enseignement pour aborder un sujet connexe ou tout simplement pour traiter d'un sujet n'ayant aucun lien avec la matière.

Alex utilise les digressions notamment pour éviter les baisses d'attention des élèves : « *C'est très pédagogique ça, décrocher pendant quelques minutes, pour pouvoir revenir ensuite à un contenu plus sérieux, parce que ce n'est pas vrai qu'ils resteront concentrés pendant une heure.* » Ces digressions peuvent également être liées à la matière : « *Ça peut m'amener à parler de la matière qui n'est pas à leur programme. [...] je sais très bien qu'à un moment donné, il y en a la moitié qui ne suivent plus [...] mais ça va chercher une partie des élèves qui réalisent qu'il y a des choses qui existent et qu'on ne voit pas dans le programme.* » Pour Frédéric, l'action de digresser rend l'enseignement plus humain :

Je viens d'avoir un bébé, puis j'en ai beaucoup parlé aux élèves. [...] J'aime ça parler de ce que je vis aux élèves, les élèves ont souvent l'impression qu'on n'a pas de vie, qu'on n'a pas d'émotions, de sensations. [...] Ça a été une belle expérience, puis ça crée un lien fort avec les élèves. C'est important de ne pas être strict dans tes méthodes, d'élargir un peu, ça change ce que les élèves pensent de l'enseignement.

En fait, les digressions sont des stratégies pédagogiques qui permettent de maintenir l'attention des élèves en alternant les périodes intensives de concentration et les moments de détente.

• Les aptitudes à communiquer

Cet élément fait partie de la catégorie « Variété et dynamisme des interventions » et inclut tout ce qui concerne les qualités oratoires telles que le ton, le débit, le volume et tout ce qui a trait au langage non verbal. Charles est le seul à avoir attribué à son entraînement à l'improvisation le développement de cette aptitude à communiquer : « *Je suis convaincu que si t'as fait de l'impro, t'as ce souci-là de parler pour que les gens comprennent ce que tu leur racontes, sur ton attitude, la façon dont tu parles, juste la voix que tu vas avoir, la façon de regarder.* » Il ajoute : « *Quand tu sautes sur le jeu pour aller faire de l'impro, tu t'en vas raconter quelque chose, tu veux que les gens te comprennent puis te suivent, c'est comme pour les profs.* » Ces différentes habiletés à communiquer contribuent évidemment à dynamiser l'enseignement, mais également à bien se faire comprendre lors d'interventions en classe.

• La rapidité d'exécution

La nécessité d'agir rapidement devant les nombreux imprévus qui surgissent en classe est un élément qui ressort des commentaires des participantes et

des participants ayant reçu un entraînement à l'improvisation. La rapidité d'exécution fait partie de la catégorie « Capacité d'adaptation dans l'action » qui illustre la capacité des enseignantes et des enseignants à s'adapter aux événements de la classe en agissant de manière appropriée. Il est important de préciser que cette capacité d'adaptation se manifeste strictement dans l'action. De nombreux extraits des entrevues la traduisent puisqu'elle découle directement d'une question centrale du guide d'entrevue qui consiste à faire raconter un événement imprévu survenu en classe et à décrire les actions posées à ce moment précis.

Pour Béatrice, la capacité d'adaptation, provenant de son entraînement à l'improvisation dans un cours universitaire, va de pair avec une certaine rapidité d'exécution : « *C'est mon habileté à me retourner assez vite et faire un 180°, on part dans une autre direction.* » L'utilisation du verbe « retourner » par Béatrice met en évidence cette rapidité d'exécution : « *J'ai appris à vivre avec l'improvisation, avec le fait qu'il faut que tu te retournes facilement en cas de besoin.* » Elle illustre ainsi cette habileté à agir rapidement par un exemple d'imprévu :

Par exemple, un autobus scolaire qui a eu un accident et qui n'a pas pu se rendre à l'école. Dans ma classe de 18 élèves, il n'y en avait que 12 en raison de cet imprévu. Et puis, nous avions à ce moment-là un énorme projet, mais il fallait partir avec le fait qu'il manquait des élèves. C'était vraiment un gros défi de dire, sur-le-champ, il fallait que je décide ce que j'allais faire, revirement de situation.

En faisant un retour sur certains événements, Charles note que, dans la plupart des cas, même s'il questionne la pertinence de certaines actions qu'il a posées en classe, il souligne son aptitude à réagir sur le coup : « *Tu fais quelque chose, tu agis, tu ne paralyse pas. Je pense que ça, en partant, tu as fait quelque chose. Parfois, après, tu te dis, j'aurais peut-être dû faire autrement, mais, sur le coup, pour toutes sortes de raison, tu le fais d'une manière, puis tu te dis, bon, c'est comme ça.* »

Frédéric traite de la rapidité d'exécution en parlant de la nécessité d'être alerte : « *S'il y a une action, il faut que tu aies une réaction.* » Alex, en parlant de l'importance de l'utilisation de l'humour, préfère parler de spontanéité pour expliquer sa vitesse d'action.

Pour les quatre participants « entraînés » à l'improvisation, la rapidité d'exécution fait partie de la capacité d'adaptation dans l'action. Elle semble se superposer à la nécessité de récupérer les interventions des élèves. Cette dimension a été abordée de manière différente par les sujets n'ayant pas reçu d'entraînement à l'improvisation. Ces participantes et participants expriment leur manque de rapidité devant certaines situations de manière très diversifiée. Ainsi, Diane aime se laisser du temps pour préparer les élèves. Elle raconte qu'une fois, le directeur est venu lui annoncer qu'une étudiante

devait intervenir dans son cours pour un travail d'université. À ce moment, elle a demandé au directeur de lui accorder quelques minutes pour préparer son groupe : « *Tu sais, j'ai eu quelques minutes pour de retourner de bord, je pense que ça a aidé pour préparer les jeunes un peu, leur expliquer ce qui se passe en gros.* » Elle ajoute au sujet de son besoin de prendre le temps : « *Je suis plus comme ça, mais le désavantage, c'est que tu as l'impression de ne pas agir.* » Elle exprime également une certaine confusion entre son besoin de réfléchir et la nécessité d'agir rapidement : « *C'est que, sur le coup, tu es en train d'y penser, mais la classe continue, tu n'es pas en train de tricoter. Tu te dis, je continue mes affaires et je prends 30 secondes pour y penser [...] mais si je n'ai rien trouvé, tout le monde est silencieux puis ils attendent que tu réagisses, si je ne fais rien, je suis en train de tuer l'effet que je voulais avoir.* » Toujours au sujet de la rapidité d'exécution, Diane affirme que devant des situations imprévues, « *les réponses ne viennent pas tout le temps vite [...] souvent j'ai des hésitations* ».

Quand Émilie voit une réaction négative d'un groupe devant une activité proposée, elle dit : « *J'arrête, j'essaie de comprendre ce qui se passe, puis ça prend un délai.* » Devant un élève qui lui a fait une remarque sur son apparence physique, Émilie estime s'être sentie désemparée devant la nécessité d'agir rapidement : « *Je n'ai pas réagi, je ne savais pas comment réagir à ça.* » En parlant d'un épisode de correction d'examen qui a mal tourné, elle raconte : « *J'aurais pu le faire autrement, c'est juste que sur le coup...* » L'analyse des cas contrastes montre la lenteur de leurs réactions et la nécessité de prendre du temps pour réfléchir. Cela permet de penser que la rapidité d'exécution peut être considérée comme exclusive aux sujets ayant reçu un entraînement à l'improvisation.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objectif de recherche consistait à expliciter la perception qu'ont des enseignantes et des enseignants du secondaire des composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe. L'analyse de ce qui est exclusif aux enseignantes et aux enseignants ayant reçu un entraînement à l'improvisation représente les composantes de l'entraînement à l'improvisation que nous cherchions à faire expliciter par les sujets à l'étude et qui étaient au cœur de notre objectif de recherche. En effet, l'utilisation de digressions, l'aptitude à communiquer, la rapidité d'exécution et la vigilance sont des composantes qui pourraient avoir été développées lors de leurs expériences d'entraînement à l'improvisation. Ces composantes sont actives durant la phase interactive de l'enseignement et jouent un rôle dans la gestion des imprévus en classe. Même si le fait de questionner les participants sur ce qui se passe dans le feu de l'action risquait de leur poser des difficultés d'explicitation, ceux qui avaient reçu un entraînement à l'improvisation pouvaient décrire avec clarté les composantes qui intervenaient

durant la phase interactive de l'enseignement. Pourtant, de façon générale, les réactions à développer durant les interactions en classe sont soumises à des règles beaucoup plus difficiles à cerner, des règles qui renvoient, selon Tochon (1993, p. 56), à la « nature tacite⁶ de leur expérience ».

Toutefois, une certaine prudence s'impose vis-à-vis de cette relative aisance à nommer ce qu'ils vivent durant l'action, puisque cette réalité présentée durant les entrevues est rétrospective et que l'influence d'une multitude d'autres facteurs tels que l'expérience professionnelle, les expériences de vie et les formations reçues entre le moment de l'entrevue et les événements relatés peuvent causer une certaine distorsion de la réalité. Ainsi, il faut éviter de camper de façon définitive les participants dans le portrait qu'ils ont donné de leur réalité et tenir compte de leur désir de rendre service au chercheur (Savoie-Zajc, 1997). L'analyse des cas contrastes a permis d'atténuer ces limites inhérentes aux entrevues semi-dirigées.

Puisque trois des quatre personnes ayant reçu un entraînement à l'improvisation enseignaient dans le milieu des arts, il importe de préciser que leur perception de l'utilité de leur entraînement à l'improvisation traitait de compétences n'entretenant pas spécifiquement de liens avec la matière enseignée. Ainsi, nous ne devons pas considérer cette caractéristique du profil des sujets comme une limite dans l'interprétation des résultats. La recherche est à poursuivre en ce qui concerne les disciplines scolaires.

L'identification des composantes de l'entraînement à l'improvisation nous a permis de schématiser le processus de gestion des imprévus en y intégrant chacune des composantes. Cette schématisation, présentée à la figure 2, s'inspire en partie du schéma de gestion des imprévus présenté dans l'état de la question faisant suite à la recension des écrits et met en relief, en caractères gras, les quatre composantes de l'entraînement à l'improvisation telles qu'identifiées par les participants comme étant actives dans la gestion des imprévus en classe.

La figure 2 indique tout d'abord que la composante « vigilance » se situe au début du processus de gestion des imprévus. Elle représente, en quelque sorte, le point de départ nécessaire à la gestion efficace des imprévus puisqu'elle vise à identifier la nature de l'imprévu de façon à y réagir efficacement. Cette efficacité dépend également de la composante « rapidité d'exécution » puisqu'elle permet d'agir avant que l'imprévu ne bouleverse trop le déroulement d'une leçon. Une fois l'imprévu identifié, le processus de réflexion-action est activé de façon à trouver l'action qui convient par l'entremise notamment des savoir-faire cognitifs et des autres savoirs, savoir-faire, images et ressources disponibles. C'est à ce moment qu'intervient la composante « rapidité d'exécution » utilisée à deux niveaux en gestion de l'imprévu, avant et après, puisque le choix de l'action doit également se faire presque instantanément. Cette action se doit d'être communiquée, la plupart du

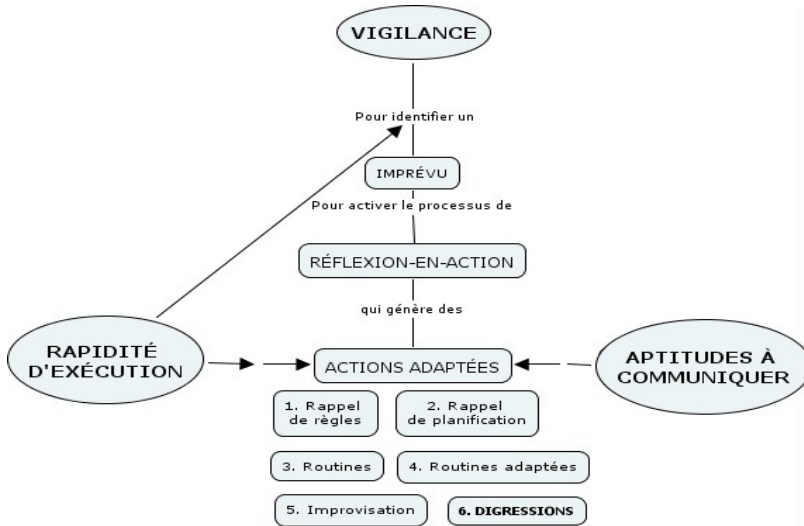


FIGURE 2. Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire

temps verbalement, et la composante « aptitude à communiquer » entre en jeu à ce moment puisque l'efficacité de l'action dépend de la clarté du message. Parmi les actions possibles, la composante « digressions » représente un moyen de gérer les imprévus de manière créative. La figure 2 illustre le processus de gestion des imprévus de manière séquentielle, mais il est important de préciser que l'ensemble du processus ne dure que quelques secondes, puisque la prise de décision s'effectue dans l'action et que le temps de réflexion est très court.

Deux des quatre composantes sont exclusives aux participants ayant reçu un entraînement à l'improvisation, mais n'ont pas été traitées par ceux-ci comme des moyens de faire face aux imprévus : les digressions et les aptitudes à communiquer. Les digressions représentent des moyens de garder l'attention des élèves et les aptitudes à communiquer traduisent l'importance de s'exprimer clairement pour dynamiser l'enseignement de manière verbale et non verbale et pour s'assurer que l'ensemble des messages transmis aux élèves se rendent de manière efficace. Ils sont tout de même intégrés à la figure 2, puisqu'ils pourraient représenter des moyens de gérer les imprévus, même si ce lien n'a pas été explicité par les sujets. Ainsi, les digressions pourraient servir à maintenir l'attention des élèves lorsque l'enseignante ou l'enseignant perçoit une baisse d'attention chez ceux-ci ou lorsque certains comportements indiquent une baisse de motivation. De plus, l'utilisation de digressions pourrait, dans ces moments précis, aider l'enseignante ou

l'enseignant à reprendre le contrôle du groupe. Les aptitudes à communiquer, quand à elles, pourraient être un outil de gestion des imprévus puisqu'elles permettent d'exprimer clairement ses interventions de façon à éviter toute ambiguïté. À titre d'exemple, devant un élève ayant un comportement dérangeant, une enseignante ou un enseignant doit pouvoir exprimer sans ambiguïté son intervention. Toutefois, les deux composantes qui ont été bien explicitées en lien avec la gestion des imprévus, la « rapidité d'exécution » et de la « vigilance » sont analysées.

La rapidité d'exécution

Tous les participants ayant reçu un entraînement à l'improvisation ont abordé dans leurs propos les incidences de cet entraînement sur leur rapidité d'exécution lors de la gestion d'imprévus en classe. La rapidité d'exécution est en effet une dimension importante en gestion de classe, puisqu'elle touche exclusivement la phase interactive de l'enseignement et que c'est durant cette phase que surviennent les imprévus. D'ailleurs, pour Tochon (1993), « le degré de compétence de l'enseignante et de l'enseignant semble proportionnel à sa faculté d'adapter rapidement son enseignement aux besoins des élèves et aux événements de la classe. » (p. 125)

Les travaux de Yinger (1987) font également état de ce lien entre l'improvisation et la rapidité d'exécution dans l'action :

Improvisation is a form of action especially suited to situations that discourage or prevent deliberative processes such as planning, analysis, and reflection. These situations usually include the following performance conditions : the need to be immediately responsive to unique occasions and events bearing only general resemblance to previous experience; the need to be immediately responsive to changing situations and events; the need to perform in a smooth, on-going manner without long pauses or delays.⁷ (p. 27)

Ainsi, l'improvisation devant des imprévus se doit d'être rapide pour être efficace. L'entraînement à l'improvisation des enseignantes et des enseignants interviewés aurait donc des incidences sur leur aptitude à improviser rapidement une action devant les imprévus. La rapidité d'exécution possède également un lien très étroit avec l'autre composante : la vigilance.

La vigilance

La vigilance est la deuxième composante de l'entraînement à l'improvisation liée étroitement à la gestion des imprévus en classe. Elle reprend les caractéristiques du concept d'hypersensitivité ou *withitness* (Nault, 1998 ; Kounin, 1970) qui signifie le fait de savoir ce qui se passe dans sa classe. Pour y parvenir, l'enseignante ou l'enseignant doit d'abord percevoir l'événement avant qu'il ne perturbe le déroulement du cours et, par la suite, intervenir de manière verbale ou non verbale. C'est la raison pour laquelle, à la figure 2, la composante « vigilance » est placée au tout début du processus de ges-

tion des imprévus. Les actions à prendre pour gérer efficacement les imprévus dépendent d'abord de la capacité de l'enseignante ou de l'enseignant à identifier ceux-ci pour mettre en œuvre le processus de réflexion-en-action, comprenant l'activation des savoir-faire cognitifs, qui mène au choix d'une action appropriée en fonction de ce que Le Boterf (2002, p. 139) appelle « les caractéristiques particulières de l'environnement avec lequel il est en relation. » La figure 2 illustre clairement le lien très étroit qui existe entre la « vigilance » et la « rapidité d'exécution ». Puisque le contexte interactif de la classe nécessite des actions rapides, il apparaît important de lier les deux composantes.

Rapidité d'exécution et vigilance

La rapidité d'exécution est une dimension importante de la capacité d'adaptation dans l'action chez les participantes et participants, mais elle pourrait également se retrouver comme dimension de la catégorie « vigilance ». Nault (1998) s'inspire des travaux de Kounin (1970) et de Doyle (1986) pour décrire l'hypersensitivité comme une habileté par laquelle un enseignant :

percevra rapidement que les élèves commencent à se désintéresser collectivement d'une activité. De la même manière, il s'apercevra rapidement qu'un élève dans un groupe est en train de faire dévier l'action hors de l'objectif visé. Il interviendra immédiatement auprès de l'élève qui est à l'origine d'un tel comportement. (p. 88)

La notion de rapidité, très présente dans cette description de l'hypersensitivité, indique que non seulement les enseignantes et les enseignants doivent être vigilants, mais le contexte interactif dans lequel ils évoluent commande une identification rapide des imprévus qui amènera une action rapide visant à gérer celui-ci.

La vigilance et l'entraînement à l'improvisation théâtrale

La vigilance apparaît comme une caractéristique quasi-exclusive aux participantes et aux participants dont le profil d'entraînement à l'improvisation contient des expériences en improvisation théâtrale. Ainsi, l'analyse révèle que ces personnes ont explicitement imputé à leur entraînement à l'improvisation le développement de leur capacité d'observation et d'écoute en classe. L'écoute étant une des composantes principales de la vigilance, l'entraînement à l'improvisation théâtrale représenterait donc un type d'entraînement efficace pour développer l'écoute dans le contexte interactif de la classe. D'ailleurs, Gravel et Lavergne (1987) désignent l'écoute comme une des trois règles essentielles de l'improvisation et Michel Nadeau, professeur d'improvisation au Conservatoire d'art dramatique de Québec, explique que le but de l'entraînement à l'improvisation offert aux futurs comédiennes et comédiens consiste à développer chez eux la capacité d'écoute et de créa-

tion. Ces constatations semblent donner raison à Sawyer (2004) lorsqu'il affirme que la formation en improvisation offerte aux futurs comédiens est transférable aux enseignantes et enseignants novices. Il est intéressant de constater ici que les similitudes avec les règles de gestion de classe sont évidentes : contexte interactif nécessitant la coopération enseignant-élèves et besoin d'une hypersensitivité chez l'enseignante ou l'enseignant.

De nombreux exercices pour développer l'écoute font partie de l'entraînement à l'improvisation théâtrale. Lobman (2005) en a utilisé dans le cadre des ateliers mis en œuvre dans sa recherche portant les incidences d'une formation à l'improvisation théâtrale donnée à des enseignantes et à des enseignants du préscolaire sur la gestion de classe. Ces ateliers d'improvisation visaient à aider les enseignantes et les enseignants à faire face aux imprévus et à les disposer à construire à partir de ceux-ci. Il semble que le travail de développement de cette compétence a visiblement influencé leur manière de fonctionner en classe, notamment en ce qui concerne l'amélioration de leur écoute des élèves, puisqu'ils ont affirmé qu'ils avaient commencé à écouter ce que les élèves disaient plutôt que de prétendre savoir ce qu'ils avaient dit. Nos résultats de recherche vont dans le sens des travaux de Lobman, puisque le développement de la vigilance par l'entremise de l'écoute apparaît comme une composante de l'entraînement à l'improvisation active dans la gestion des imprévus en classe.

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche tendent à mettre en valeur que l'entraînement à l'improvisation peut développer la capacité des enseignantes et des enseignants du secondaire à mieux gérer les imprévus en classe. Les deux principales composantes de l'entraînement à l'improvisation identifiées sont la rapidité d'exécution et la vigilance. En ce qui a trait à la composante « vigilance », les résultats vont dans le sens des travaux de Lobman (2005) qui identifie clairement la vigilance, plus précisément l'écoute, comme une composante développée lors d'un entraînement à l'improvisation théâtrale chez des enseignantes et des enseignants du préscolaire et qui favorise l'écoute en classe. Non seulement la vigilance apparaît-elle comme une composante importante de l'entraînement à l'improvisation, mais elle est intimement liée à la rapidité d'exécution, qui représente l'autre composante active dans la gestion des imprévus.

L'entraînement à l'improvisation aiderait donc à rendre plus efficace le processus de gestion des imprévus en classe en stimulant davantage la vigilance, en augmentant la rapidité du processus de réflexion-en-action et en permettant de développer de nouvelles stratégies ou actions à prendre pour gérer certains imprévus. Il peut donc être utile chez le personnel enseignant d'expérience, mais il ouvre des perspectives fort intéressantes pour les jeunes enseignants

dont les savoirs expérientiels sont peu nombreux. Il pourrait également compenser, dans certains cas, le manque d'expérience des stagiaires ou des enseignants novices.

À l'origine de cette étude se trouve la recherche de moyens, à l'intérieur de la formation initiale, pour diminuer le risque de problèmes graves de gestion de classe dès la première année d'insertion professionnelle. Même s'il existe à l'heure actuelle, dans quelques programmes de baccalauréat en enseignement des arts, des cours où sont développées certaines habiletés en improvisation, ils pourraient être offerts dans les autres disciplines des programmes de formation initiale. En effet, le développement, entre autres, de la vigilance et de la rapidité d'exécution possède une utilité pour toutes les disciplines, puisqu'il touche à la gestion de classe. Il ne s'agit pas d'une compétence didactique, mais bien d'une compétence transversale à l'apprentissage de l'acte d'enseigner. Ainsi, des exercices d'improvisation théâtrale, qui se démarquent par le développement de la vigilance, pourraient facilement être intégrés à l'intérieur de cours de gestion de classe, par exemple. Ce moyen serait d'ailleurs beaucoup plus simple que d'exiger une expérience de guide ou d'animateur, qui sont le plus souvent des emplois d'été trouvés par les étudiantes et les étudiants. Il reste tout de même que l'un n'exclut pas l'autre.

Cette étude ouvre des perspectives de recherche futures. Il pourrait être notamment pertinent de mener une étude similaire à celle de Lobman (2005), mais auprès d'enseignantes et d'enseignants du secondaire. Le fait de leur offrir des ateliers de formation en improvisation et de les filmer durant ces ateliers permettrait de mieux comprendre les mécanismes de l'improvisation. Par la suite, il serait intéressant de mener des entrevues auprès de ces personnes pour évaluer ce qu'elles observent comme changements dans leurs pratiques de gestion de classe. Ainsi, contrairement à la présente recherche, les entrevues seraient menées peu de temps après l'entraînement, ce qui atténuerait certaines limites. D'autres études pourraient cibler davantage l'observation des comportements en filmant les enseignantes et les enseignants avant et après leur entraînement afin d'analyser les changements apportés dans leur façon de gérer les imprévus. Cela permettrait sans doute de compenser pour les justifications et les réponses politiquement correctes qu'on recueille dans les entrevues.

Même si l'entraînement à l'improvisation fait figure de nouveauté dans le paysage de la formation pratique des enseignantes et des enseignants, cette recherche permet de penser qu'il offre d'intéressantes possibilités, notamment en ce qui a trait au développement de la compétence de gestion de classe chez les futurs enseignantes et enseignants novices. Ainsi, en offrant des outils qui aident ces derniers à atténuer le choc de la réalité à leurs débuts, ce moyen de formation pourrait contribuer, ultimement, à diminuer le taux d'abandon de la profession.

NOTES

1. Cette statistique comprend les premiers emplois précaires et qualifiés ainsi que les départs enregistrés dans les commissions scolaires anglophones où le taux de mobilité inter-frontières est élevé. Si l'on tient compte uniquement des premiers emplois qualifiés, le taux de persévérance s'élève à 89% pour la cohorte des finissants de 1998.
2. « Par l'utilisation du terme action, nous mettons l'accent sur le fait que les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables au cœur d'un contexte particulier. » Traduction libre.
3. « Il est évident qu'il existe une relation étroite entre la responsabilité de faire apprendre et celle de maintenir l'ordre en classe ». Traduction libre.
4. Le professeur Nadeau a aimablement accepté de répondre à une entrevue pour clarifier certains aspects de l'improvisation en formation théâtrale. Nous l'en remercions sincèrement.
5. Madame Tammy Verge a aimablement accepté de répondre à une entrevue pour clarifier ce qu'est l'entraînement à l'improvisation. Nous l'en remercions sincèrement.
6. Pour Ballay (2002), « l'acception la plus courante du terme " tacite " révèle une définition par la négative : les connaissances sont dites tacites dès lors qu'elles ne sont pas explicitées et tracées » (p. 18).
7. L'improvisation est un modèle d'action conçu pour faire face à des situations pour lesquelles la planification, l'analyse et la réflexion ne conviennent pas. Ces situations incluent les conditions suivantes de performance : le besoin d'agir immédiatement devant des événements uniques comportant seulement des ressemblances générales avec les expériences passées, le besoin d'agir immédiatement devant des changements de situations ou d'événements, le besoin d'agir de manière naturelle, sans pause ou délai. Traduction libre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ballay, J.-F. (2002). *Tous managers du savoir : la seule ressource qui prend de la valeur en la partageant*. Paris : Éditions d'organisation.
- Castonguay, M. (2003). *Les niveaux de maîtrise des compétences atteints par les finissants en formation des maîtres. Mémoire de maîtrise*. Québec, QC : Université Laval.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 392-431). New York, NY : Macmillan.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gravel, R., et Lavergne, J. (1987). *Impro : réflexions et analyses*. Montréal : Leméac.
- Holborn, P. (2003). Devenir un praticien réflexif. In P. Holborn, M. Wideen, et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p. 283-300). Traduit de l'anglais. Montréal : Éditions Logiques.
- Hubert, M., et Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Lacourse, F. (2004). La construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de la classe. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels : construire les parcours de professionnalisation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition, Montréal : Guérin.

- Lobman, C. (2005). Improvisation : A postmodern playground for early childhood teachers. In S. Ryan & S. Grieshaber (Eds.), *Putting postmodern theories into practice*. New-York : JAI Press.
- Martel, R., et Ouellette, R. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal : Éditions Logiques.
- Opinel, M. (2001). *Incidence de la tâche des novices du secondaire sur la compétence à gérer une classe. Mémoire de maîtrise*. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données* (3^e éd., p. 263-285). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (1996). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching : Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-19.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit de l'américain. Montréal : Éditions Logiques.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Éditions Nathan.
- Varela, F. J., Thompson, E., et Rosch, E. (1991). *The embodied mind : Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Yinger, R. J. (1987, avril). By the seat of your pants : An inquiry into improvisation and teaching. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington, D.C.

JEAN-PIERRE PELLETIER, chargé d'enseignement à l'Université Laval, est étudiant au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke.

FRANCE JUTRAS est professeure titulaire en Fondements de l'éducation au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke.

JEAN-PIERRE PELLETIER, an instructor at Laval University, is a PhD student in education at the University of Sherbrooke

FRANCE JUTRAS is a professor in foundations of education, Department of Pedagogy, at the University of Sherbrooke.