

MISE AU POINT D'EXERCICES VISANT LE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS INTERACTIVES CHEZ DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT

JEAN-PIERRE PELLETIER *Université TÉLUQ*

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats de la phase d'opérationnalisation d'une recherche développement. Il explicite la démarche collaborative de mise à l'essai d'exercices pratiques visant le développement des habiletés interactives de gestion de classe de stagiaires en enseignement et souligne le potentiel réflexif de ces exercices pour les participants. Cette recherche s'inscrit dans le sillage de travaux ayant établi des liens étroits entre l'improvisation et l'enseignement, ainsi que de ceux mettant en valeur la contribution d'un entraînement en improvisation au développement d'habiletés de gestion de classe.

THE DEVELOPMENT OF EXERCISES TO IMPROVE TEACHER TRAINEES' INTERACTIVE SKILLS

ABSTRACT. This paper outlines the results of the operational phase of a research and development project. It explains how practical exercises supporting the development of teacher trainees' interactive classroom management skills were tested through a collaborative process and underscores the exercises' potential to develop participants' reflective skills. This research follows the work of authors who established close links between improvisation and teaching and of those who highlighted the benefits of an improv training program on the development of classroom management skills.

Au Québec, le taux d'abandon de la profession enseignante est particulièrement élevé dans les cinq premières années d'exercice. Les enseignants novices se voient souvent confier dès leur entrée dans la profession les classes les plus exigeantes, en raison du mode d'attribution des tâches basé principalement sur l'ancienneté. De plus, de nombreux élèves en difficulté sont intégrés dans les classes régulières. La réforme de l'éducation a considérablement modifié le travail enseignant en privilégiant les approches pédagogiques interactives, davantage centrées sur les élèves. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant qu'une des causes importantes de l'abandon de la profession soit liée aux difficultés de gestion de classe (Dufour, 2012; Dufour et Chouinard, 2013; Nault et Lacourse, 2016), et ce, malgré quatre ans de formation initiale, incluant au moins 700 heures de stage.

Dans une étude menée par Lapointe et Guillemette (2015) auprès de 500 enseignants associés provenant de six commissions scolaires et écoles privées du Québec, des enseignants ont identifié des lacunes dans la préparation offerte par le milieu universitaire. Parmi celles-ci, on retrouve le manque de pratique, d'expérience et d'outils en gestion comportementale des élèves. En effet, les enseignants doivent agir constamment dans le feu de l'action, confrontés à une grande variété de situations. À partir des travaux de Schön (1983) portant sur le processus de réflexion-en-action¹, Holborn (2003) établit un lien très étroit entre l'improvisation et l'enseignement, tout comme Azéma (2019), Gagnon (2010), Sawyer (2004), Tochon (1993) et Yinger (1987). Des études empiriques mettent en valeur l'apport d'un entraînement à l'improvisation sur les habiletés de gestion de classe de membres du personnel en éducation des adultes (Mackin et Kaplan deVries, 1992), d'enseignants du préscolaire (Lobman, 2005) et d'enseignants du secondaire (Pelletier et Jutras, 2008). Nous considérons qu'il est important de développer dès la formation initiale des savoir-faire qui permettent de s'ajuster à des situations complexes dans le feu de l'action, c'est-à-dire des habiletés d'improvisation.

Jusqu'à ce jour, les exercices d'improvisation qu'on retrouve dans les très rares études empiriques recensées ci-dessus ont été utilisés comme tels, c'est-à-dire sans adaptation ni modification de forme, alors qu'ils visent, à l'origine, la formation d'acteurs ou d'acteurs-improvisateurs. Si, dans les études empiriques, l'utilisation de ces exercices a permis de mettre en évidence le développement de certaines habiletés liées à la gestion de classe, des exercices développés spécifiquement pour cette compétence pourraient présenter un potentiel de développement plus avancé et offrir des possibilités plus élevées de transfert de ces mêmes habiletés. En modifiant les exercices afin de les adapter aux besoins des stagiaires en enseignement, nous pourrions accroître leur potentiel pédagogique. C'est sur cette hypothèse que nous avons développé ce projet de recherche développement. En effet, puisqu'il s'agit de former des enseignants, et non des acteurs-improvisateurs, il apparaît judicieux de retirer tout ce qui relève strictement du jeu d'acteurs : la justesse de l'interprétation, le raffinement du personnage, l'écriture dramatique. Bref, il s'agit d'élaguer afin de conserver uniquement ce qui est pertinent pour l'action de l'enseignant dans la classe.

D'autres formules pédagogiques occupent un espace dans la formation à la pratique de l'enseignement. Chamberland et coll. (2011) en ont analysé 20. Trois d'entre elles reposent davantage sur l'interactivité et la mise en action des personnes. Ces trois formules basées sur l'interactivité sont le jeu de rôle, le jeu et la simulation. Le jeu de rôle consiste en « l'interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements » (Chamberland et coll., 2011, p. 71), la simulation est une « reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié » (p. 81), et le jeu consiste à « placer les apprenants dans une

activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but » (p. 65). Nous remarquons que le jeu de rôle et la simulation visent à reproduire la réalité en tout ou en partie. C'est pourquoi nous pourrions être tentés d'appliquer la formule pédagogique du jeu dans les exercices d'improvisation que nous mettrons à l'essai dans ce projet. Or, ceux-ci se distinguent du jeu, car ils ne sont pas axés sur la compétition. En effet, le jeu n'admet rarement d'autre issue que la désignation d'un gagnant et d'un perdant, alors que ces exercices visent exclusivement le développement d'habiletés. Ils se taillent ainsi une place originale dans le répertoire des stratégies de formation pratique.

Par ailleurs, il existe de nombreuses stratégies de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action ayant fait la preuve de leur efficacité (Archambault et Chouinard, 2016; Bissonnette et coll., 2017) : balayer la classe du regard, interroger les élèves, circuler dans la classe, etc. La connaissance de ces stratégies ne signifie pas qu'elles seront activées dans la phase interactive de l'enseignement. L'entraînement intensif en improvisation vise à développer cette capacité à déclencher rapidement, dans le feu de l'action, les stratégies de gestion de classe validées par la science.

Notre objectif de recherche consistait à mettre au point des exercices d'improvisation visant le développement de la compétence en gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action de stagiaires en enseignement secondaire. La phase de contrôle durant l'action est le troisième élément du système de gestion de classe de Nault et Lacourse (2016), les deux premiers étant la planification de situations d'enseignement et l'organisation du quotidien de la classe. Le contrôle durant l'action se vit directement en classe et met en œuvre sur-le-champ des habiletés de prise de décision. Il recoupe certains concepts d'Archambault et Chouinard (2016), notamment la supervision constante du fonctionnement de la classe, le maintien du rythme des activités et leur chevauchement.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence utilisé dans ce projet est au service de la mise au point des exercices d'improvisation. Il puise dans les concepts de gestion de classe et d'action improvisationnelle, puisque l'action effective en salle de classe n'est pas toujours conforme à la planification. En effet, cette action improvisationnelle (Yinger, 1987) en classe est fortement située, car elle dépend des circonstances matérielles et sociales qui l'entourent (Suchman, 2007). Elle est au cœur de notre étude et elle se manifeste dans la phase de contrôle durant l'action (Nault et Lacourse, 2016) qui recoupe certains concepts d'Archambault et Chouinard (2016), notamment la supervision constante du fonctionnement de la classe, le maintien du rythme des activités et leur chevauchement.

Nous avons sélectionné un certain nombre de comportements représentatifs des habiletés de contrôle durant l'action en enseignement à partir de l'Inventaire des comportements de gestion de classe (ICGC) de Nault et Lacourse (2016). Les critères de sélection reposaient sur la nécessité que les comportements soient associés à la phase interactive de l'enseignement et à des habiletés liées à l'immédiateté de l'action de la classe.

L'analyse des comportements tirés de cet inventaire a été mise en relation avec les travaux d'Archambault et Chouinard (2016) et de Kounin (1970) sur la gestion de classe préventive; de Doyle (2006) sur l'interactivité de la classe; de Lobman (2005), Mackin et Kaplan deVries (1992), ainsi que de Pelletier et Jutras (2008), qui ont produit des études empiriques; de Bergren et coll. (2002), Gravel et Lavergne (1987), Johnstone (1992), Spolin (1999), et de Tournier (2003), qui ont publié des ouvrages portant sur l'improvisation. Cela nous a permis d'identifier trois habiletés liées au contrôle durant l'action en classe : l'hyperperception, l'action rapide sur les événements et la qualité de la communication.

Chacune de ces trois habiletés se décline en dix composantes : l'écoute totale, la vision périphérique, le chevauchement et l'observation composent l'habileté d'hyperperception; le rythme et l'utilisation des potentialités forment l'habileté d'action rapide sur les événements; finalement, le contact visuel, le langage non verbal, les éléments prosodiques et la mobilité définissent l'habileté de qualité de la communication. Elles sont regroupées dans le Tableau 1.

TABLEAU 1. Grille des habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action

Hyperperception	Action rapide sur les événements	Qualité de la communication
Écoute totale	Rythme	Contact visuel
Vision périphérique	Utilisation des potentialités	Langage non verbal (posture, gestes, mimiques)
Chevauchement		Éléments prosodiques (débit, volume, articulation, prononciation, intonations)
Observation		Mobilité

La capacité d'une enseignante ou d'un enseignant à mettre en œuvre ces habiletés repose sur le développement d'une compétence que nous avons convenu d'appeler le savoir-improviser. Le développement du savoir-improviser n'a pas pour but de se substituer à toutes les compétences de planification et

de préparation logistique, pédagogique et didactique. Il intervient dans les moments où surviennent des événements imprévisibles.

Les trois habiletés et les dix composantes ont servi de grille d'analyse et de point d'ancrage pour le travail de mise au point des exercices d'improvisation. Comme le développement des habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action des stagiaires en enseignement secondaire est au cœur de notre recherche, la plupart des décisions prises sur le plan méthodologique ont été orientées en conséquence.

MÉTHODOLOGIE

La mise au point d'exercices d'improvisation en tant qu'objectif de recherche opérationnel appelait une méthodologie fortement ancrée dans l'action. Le modèle de recherche développement de Harvey et Loisel (2009) a été choisi puisqu'il vise le développement d'objets pédagogiques et qu'il a été adapté spécifiquement pour le secteur de l'éducation.

Les participants à la recherche

Pour mettre au point des exercices d'improvisation, la participation des stagiaires était essentielle afin d'analyser et d'adapter les exercices à leurs besoins. Une fois la logistique des opérations de jumelage complétée, cinq stagiaires ont pu participer à la recherche en étant jumelés à des enseignantes et à des enseignants qui ont accepté de participer. Le nombre de stagiaires demeure acceptable puisque les objectifs de recherche ne visent pas à généraliser les résultats. Dans cette perspective, comme le souligne Fortin, à propos des études qualitatives : « Il s'agit de décrire et d'analyser les significations des expériences vécues par des personnes plutôt que de chercher, comme dans les analyses quantitatives, à assurer une représentation de la population par des techniques d'échantillonnage probabilistes » (2016, p. 278).

Une formatrice, spécialiste de l'improvisation, a été choisie pour jouer un rôle central dans cette recherche. Elle avait non seulement la responsabilité de préparer et d'animer les ateliers, mais également de contribuer, grâce à son expertise, aux activités réflexives de groupe. La spécialiste en improvisation a été recrutée en fonction de sa vaste expérience d'improvisatrice, d'entraîneuse d'improvisation, d'animatrice d'ateliers d'improvisation pour différents publics, incluant des non-initiés, ainsi qu'en fonction de ses études universitaires en enseignement préscolaire et primaire. Il s'agit d'un profil de compétences particulièrement rare. Elle a auparavant participé à la définition de certains concepts liés à la formation en improvisation, ce qui fait d'elle une ressource unique et utile autant pour l'animation des ateliers que pour les activités réflexives prévues.

Opérationnalisation de la recherche

Une des particularités du modèle de recherche développement de Harvey et Loisel (2009) se situe dans l'importance accordée à la phase d'opérationnalisation de la recherche. Cette phase comprend l'étape des mises à l'essai sur le terrain. Nous avons procédé à des mises à l'essai empiriques et fonctionnelles. Les mises à l'essai empiriques doivent être effectuées avec « des sujets sélectionnés soit pour leur représentation du groupe visé par le produit, ou soit pour leur “**expertise**” permettant la détection de lacunes subsistant dans le prototype de l'objet en développement » (Harvey et Loisel, 2009, p. 113). Les mises à l'essai fonctionnelles, quant à elles, se font avec l'équipe de travail. Dans le cadre de notre recherche, l'équipe de travail a été formée en grande partie des sujets sélectionnés pour leur représentation du groupe visé par l'activité de formation en improvisation.

Par conséquent, les mises à l'essai fonctionnelles et empiriques ont été réalisées simultanément dans une perspective collaborative (Desgagné, 2001). Le chercheur a donc fait en sorte que les activités servent « à la fois de perfectionnement pour les praticiens et de cueillette de données pour le chercheur » (Desgagné, 2001, p. 86). L'apport du modèle collaboratif de Desgagné comble un manque d'explicitation sur la dimension interactive de la phase d'opérationnalisation du modèle de Harvey et Loisel (2009). Le design de l'opérationnalisation a reposé sur un principe d'alternance entre les exercices d'improvisation, les activités réflexives de groupe et l'enseignement en classe de stage. Durant les quatre semaines de mises à l'essai, la poursuite des activités régulières de stage permettait aux stagiaires de demeurer en contact avec la gestion quotidienne de la classe et de contextualiser le contenu des activités réflexives. C'est également ce qui permettait aux enseignantes et enseignants associés, qui ne participaient pas aux activités de formation, d'observer l'évolution des habiletés de contrôle durant l'action de leurs stagiaires.

Les exercices qui avaient déjà été exploités par Lobman (2005) lors de son étude et qui répondaient au développement des habiletés ciblées par notre recherche ont été utilisés lors de la première mise à l'essai. Les exercices mis à l'essai au cours des rencontres suivantes ont été planifiés et raffinés à partir de l'analyse du déroulement lui-même des exercices, des activités réflexives de groupe et des réflexions en continu des stagiaires, de la formatrice et du chercheur.

Collecte et analyse des données

Les mises à l'essai des exercices n'étant pas évaluatives, elles visaient « une meilleure connaissance des interactions entre l'objet et les usagers dans le but d'améliorer le prototype mis à l'essai et de nourrir l'analyse de l'expérience de développement » (Loisel et Harvey, 2007, p. 43). L'analyse de l'expérience a été au service de la mise au point des exercices.

Chaque rencontre de mise à l'essai des exercices d'improvisation d'une heure animée par la formatrice était immédiatement suivie d'une activité réflexive de groupe d'une durée d'une heure également. Elle rassemblait les cinq stagiaires, la formatrice et le chercheur. Cette activité réflexive a fait l'objet d'un enregistrement audio avec transcription sous forme de verbatim. C'est l'accès à la réflexion de ces participantes et participants qui a permis de franchir plusieurs étapes de mise au point de l'outil de formation. Afin de s'assurer que les observations contribuaient à l'atteinte de notre objectif de recherche et en raison des nombreux allers et retours entre les exercices d'improvisation et les analyses, nous avons utilisé un support écrit qui combine les caractéristiques du journal de bord et des notes de terrain que nous appelons *notes du chercheur*. Ces notes, prises durant et entre les rencontres, ont permis au chercheur, avec la collaboration de la formatrice, de faire la mise au point des exercices.

Au cours des quatre semaines de l'intervention, une première phase d'analyse des données a été menée. Les notes du chercheur prises en direct lors des rencontres de formation ou entre les rencontres ainsi que les données générées par les activités réflexives ont permis au chercheur et à la formatrice de prendre des décisions qui ont fait évoluer les exercices d'improvisation de semaine en semaine.

C'est à l'étape de la post-intervention de l'opérationnalisation que nous avons analysé plus systématiquement les données recueillies à l'aide des verbatim des activités réflexives. Ceux-ci ont fait l'objet d'une analyse thématique. Une première codification a permis de repérer et dégager des thèmes liés à la description de l'expérience de mise au point des exercices d'improvisation. Une deuxième codification alphanumérique a permis de nommer plus précisément les thèmes : décisions prises sur les exercices, perception de développement d'habiletés et réactions aux exercices. Une troisième codification a permis de simplifier la précédente, afin de raffiner davantage l'analyse et de prendre les décisions nécessaires à la mise au point finale des exercices.

Ce travail de mise au point a reposé sur l'identification des habiletés à développer, formalisées par la recherche scientifique sur la gestion de classe. Ainsi, la grille des habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action développée dans le cadre de référence (Tableau 1) a permis d'opérationnaliser cette recherche dans une perspective professionnalisante, ce qui constitue selon Moldoveanu (2011) « le thème structurant autour duquel s'organisent les changements vécus depuis au moins deux décennies par les systèmes d'éducation occidentaux » (p. 9). En s'appuyant sur les travaux de Lobman (2005), nous avons pu transformer les exercices génériques en exercices adaptés au développement professionnel des stagiaires en enseignement. La grande quantité de données illustrant le travail d'adaptation des exercices par les stagiaires, la formatrice et le chercheur a mis en valeur la pertinence d'une telle démarche.

LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Nous avons choisi de présenter un résumé des résultats des mises à l'essai empiriques et fonctionnelles de trois exercices : l'objet imaginaire, l'histoire collective et le gardien de but. À raison d'une rencontre par semaine durant quatre semaines, chacun de ces trois exercices a fait l'objet d'une mise à l'essai. Les mises à l'essai de chacun des exercices commençaient par la réalisation de l'exercice de base suivi de l'ajout de variantes. Nous présentons les mises à l'essai par exercice plutôt que par semaine. Ainsi, chaque exercice fait l'objet d'une description de chacune de ses mises à l'essai sur quatre semaines. Nous retrouvons également une sélection de quelques passages significatifs des verbatim de l'activité réflexive qui faisait suite aux exercices ainsi que de passages significatifs des notes du chercheur, incluant certaines données tirées des verbatim de la rencontre post-intervention avec la formatrice en improvisation. Ces résultats donnent accès au processus de mise au point et d'adaptation des exercices incluant les obstacles rencontrés et les décisions prises en cours de développement.

Exercice 1 : l'objet imaginaire

Il convient d'abord de spécifier que, pour toute personne qui s'entraîne à l'improvisation, il est généralement convenu d'avoir une période de réchauffement, de mise en éveil ou de préparation à l'action avant de passer à des exercices qui demandent des habiletés plus complexes. Cet exercice jouait ce rôle.

La description de la version de base de l'exercice 1. Les cinq stagiaires se placent de manière à former un cercle. La formatrice pointe la personne qui commencera l'exercice. La personne choisie doit créer un contact visuel avec la personne située à sa gauche, taper dans ses mains en la pointant et lui envoyer un objet imaginaire. La personne qui reçoit l'objet doit montrer qu'elle vient de capter l'objet en tapant dans ses mains à son tour. Puis, en créant un contact visuel avec l'autre personne à sa gauche, elle doit relancer l'objet en tapant dans ses mains à nouveau et ainsi de suite. L'exercice s'arrête au signal de la personne formatrice.

Les quatre mises à l'essai de l'exercice 1. Lors de la première mise à l'essai, les stagiaires ont maîtrisé l'exercice de base rapidement, ce qui a amené la formatrice à ajouter des contraintes pour passer à d'autres niveaux de complexité. La première contrainte a été d'accélérer le rythme; la seconde, de lancer l'objet sans nécessairement suivre le sens horaire de façon que les stagiaires soient davantage en état d'alerte; la troisième, d'ajouter la mention d'un chiffre dans l'ordre croissant et dans le sens horaire. Ainsi, les stagiaires doivent gérer deux éléments simultanément : l'objet qui peut partir ou arriver de n'importe où, tout en nommant le chiffre suivant dès que la personne qui lance mentionne un chiffre.

Durant l'activité réflexive, plusieurs stagiaires ont indiqué qu'ils avaient trouvé l'exercice de réchauffement difficile, notamment parce qu'il sollicitait à la fois le physique, l'écoute et le verbal (chevauchement ou multitâche). René : « Je réfléchissais, je pense, à 200 milles à l'heure. Vraiment là, ça surchauffait, j'ai trouvé ça difficile justement de faire le geste physique et d'avoir à écouter quelque chose puis, après ça, de m'impliquer verbalement ». Parmi les énoncés relevés qui se rapportent aux habiletés de la grille, 100% étaient liés à l'hyperperception, dont fait partie le chevauchement.

Lors de la deuxième mise à l'essai, les stagiaires ont développé une forme d'aisance et une capacité à complexifier la situation par eux-mêmes, à se déstabiliser ou à déstabiliser les autres. À un certain moment, la formatrice a arrêté le jeu et a ajouté encore un autre élément de complexification : la mention à voix haute d'une lettre qui devait aller dans le même sens que l'objet imaginaire et respecter l'ordre alphabétique. Cet ajout a provoqué de nombreuses difficultés pour les stagiaires, car il y avait alors trois activités en simultané pour cinq personnes. Une surcharge d'information s'est installée rapidement. Les stagiaires avaient atteint la limite, à ce moment-là, du nombre de contraintes qu'ils pouvaient gérer simultanément. Comme Cloé l'a mentionné lors de l'activité réflexive : « On dirait qu'il faut que tout s'enchaîne vite, mais on n'est pas capables de tout faire ça en même temps ». La formatrice a ainsi apporté une modification sur-le-champ pour éviter de mettre trop l'accent sur la maîtrise de l'ordre alphabétique, l'exercice visant plutôt à développer les habiletés de contrôle durant l'action. René a remarqué une amélioration lors du second atelier : « Je trouve que ça permet de prendre peut-être un petit peu plus conscience de l'apprentissage parce que, justement, on est conscient de notre limite ».

Lors de la troisième mise à l'essai, l'exercice de base a été maîtrisé encore plus rapidement que la fois précédente. La formatrice a demandé à la personne qui lançait l'objet de l'accompagner d'un son. La personne qui le recevait devait reproduire ce son puis en ajouter un nouveau en relançant l'objet imaginaire. Par la suite, elle a demandé aux stagiaires de se disperser plutôt que de rester en cercle, tout en poursuivant l'envoi de l'objet accompagné d'un son. Ensuite, pour éviter la superposition de trop nombreuses contraintes, elle a retiré celle du son et a plutôt demandé aux personnes de lancer un deuxième objet de sorte qu'il y ait deux objets imaginaires en circulation. À ce moment, il y a eu un peu de confusion. La formatrice a alors précisé l'importance du regard. L'objet ne doit pas être envoyé avant que le lanceur ait la certitude que l'autre personne l'attrapera. Cette précision a eu un effet immédiat : les stagiaires sont devenus plus efficaces. Le développement du contact visuel est essentiel, car il est préalable au développement d'autres habiletés plus complexes, comme l'utilisation des potentialités. Les stratégies pour réussir les exercices ne peuvent pas être déployées quand les stagiaires sont en surcharge cognitive. C'est une indication de l'importance d'avoir des contraintes qui ne

paralysent pas les stagiaires, mais qui agissent comme stimulants. Le retrait ou l'ajout de contraintes en fonction du degré de maîtrise des activités de groupe est une responsabilité principalement assumée par la formatrice, en fonction des observations en situation.

Lors de la quatrième mise à l'essai, la formatrice a demandé aux stagiaires de réaliser seul le début de l'exercice de l'objet imaginaire. Elle leur a ensuite demandé d'ajouter un objet imaginaire, puis un autre. Ainsi, trois objets imaginaires identiques étaient en circulation pour cinq stagiaires, fortement sollicités. Dans les notes du chercheur prises en direct, il est indiqué que la formatrice suggère que l'exercice du réchauffement ne dépasse jamais 20% du temps de rencontre. Alice va dans le même sens en indiquant que le but de l'exercice n'est pas d'y consacrer beaucoup de temps, mais plutôt de développer une certaine disposition : « On se met dedans, ça nous permet de bouger, on s'observe, on prend contact avec les autres... ».

Exercice 2 : l'histoire collective

Le deuxième exercice devait induire une certaine complexification. Nous avons choisi l'exercice du *Yes... and* de Lobman et Lundquist (2008) qui permet de construire une suite logique à une proposition verbale. Nous avons nommé cet exercice *Histoire collective* de façon à illustrer le travail d'équipe qu'il nécessite et le fil conducteur à lui donner.

La description de la version de base de l'exercice 2. Les stagiaires se placent de manière à former un cercle. Un des stagiaires énonce une phrase qui est le début d'une histoire. La deuxième personne doit continuer l'histoire en commençant par « oui et... ». Elle ajoute une phrase qui donne de l'information supplémentaire à ce qu'a dit la première personne. Par exemple, si le ou la stagiaire 1 a commencé par ceci : « Je me suis levé(e) vers 7h ce matin ». Le ou la stagiaire 2 pourrait continuer en disant : « Oui et j'ai mis une tranche de pain à griller », et ainsi de suite. L'exercice s'arrête au signal de la formatrice.

Les quatre mises à l'essai de l'exercice 2. Cet exercice offre de nombreuses possibilités de complexification, ce qui a fait l'objet d'une remarque en direct dans les notes du chercheur dès la première mise à l'essai. Il demande de construire une histoire, ce qui n'est pas le cas de l'objet imaginaire, limité au moment immédiat. On remarque qu'au fur et à mesure de l'exécution de l'exercice, la formatrice peut conserver les contraintes ou non. L'activité réflexive a d'ailleurs donné lieu à de nombreux propos à l'égard de celles-ci, notamment par rapport aux stratégies déployées par les stagiaires pour réussir l'exercice. Une des contraintes ajoutées consiste à circuler dans l'espace du local tout en construisant l'histoire. La formatrice désigne une personne pour dire la première phase. La personne qui termine sa phrase doit alors taper sur l'épaule d'une autre personne pour que cette dernière poursuive l'histoire.

Cloé mentionne, à propos de cette contrainte, qu'elle essayait de se diriger vers une personne qui était proche d'elle quand elle était sur le point de terminer son idée. « C'était un peu moi qui contrôlais vers qui j'allais ».

Lors de la deuxième mise à l'essai, la formatrice a demandé aux stagiaires de faire l'exercice de base de l'histoire collective. Assez rapidement, elle a imposé un thème aux stagiaires afin de répondre à leur besoin de stimuler leur créativité. Elle leur a également demandé de se mettre en mouvement pour utiliser tout l'espace disponible. Puis, la formatrice a introduit une autre contrainte, qui consistait à dire trois mots de suite, sans thème et il n'était plus nécessaire de faire précéder les trois mots par les expressions « oui, et... » ou « oui, mais... ». Rapidement, il a été décidé d'abandonner l'idée des trois mots, qui ratait sa cible, puisque les stagiaires se concentraient pour compter les mots, alors que le but de l'exercice était de construire à partir des offres des autres.

Lors de la troisième mise à l'essai, après que l'exercice de base eut été complété, la formatrice a décidé de passer tout de suite à l'histoire collective à « un mot » avec thème imposé de façon à éviter que les stagiaires demeurent dans leur zone de confort. Ensuite, la formatrice a formé un carré avec une personne postée à chaque coin et une personne en son centre. Chaque personne située dans un coin devait raconter un bout d'une histoire (sans limite de mots) en tant que personnage imposé par la formatrice (médecin, mécanicien ou autre). La personne placée au centre ne devait pas parler, elle ne faisait qu'écouter les quatre histoires. Au signal de la formatrice, toutes les personnes devaient changer de position. Une fois qu'elles s'étaient installées dans leur nouvelle position, les personnes devaient reprendre l'histoire là où l'autre personnage l'avait laissée. Puis, toujours dans la même configuration à quatre coins, les stagiaires devaient se limiter à une phrase pendant que la formatrice accélérât le rythme des tours de parole et des changements de position. L'ajout de la configuration à quatre coins dans l'exercice de l'histoire collective a fait réagir les stagiaires lors de l'activité réflexive, notamment parce qu'ils voyaient des similitudes avec les habiletés à gérer la classe. Par exemple, Élise a mentionné en classe :

Un élève nous pose une question, un autre aussi tout de suite après. Si on ne répond pas tout de suite, il va falloir se souvenir de la question, se préparer à y répondre et y répondre à un autre moment.

Il a été décidé de poursuivre les mises à l'essai de cet exercice au cours de la quatrième rencontre.

La formatrice a commencé la quatrième mise à l'essai en demandant aux stagiaires de réaliser l'exercice de base, puis elle est passée à la configuration « quatre coins ». Comme prévu, il y avait une personne à chaque coin et une personne au centre. La formatrice a désigné une personne pour commencer l'histoire avec seulement une phrase. Cette fois, le dernier mot de la phrase

devait devenir le premier mot prononcé par la personne à qui revenait la poursuite de l'histoire. Au signal de la formatrice, les stagiaires changeaient de coin. La contrainte, qui consistait à ce que le dernier mot de la phrase devienne le premier mot de la poursuite de l'histoire, a fait l'objet d'une remise en question, surtout par la formatrice. Il aurait plutôt fallu reprendre le sens du dernier mot et non le mot tel quel. Il importe de ne pas s'éloigner du but premier : bâtir une histoire. Pour la formatrice, si le dernier mot prononcé était « agneau », l'autre personne pouvait reprendre le sens de ce mot et le transposer dans son propre univers. Un des dangers de cette contrainte pour les stagiaires était de focaliser sur ce qui n'était pas essentiel, comme l'illustre René : « j'étais tellement attentif au dernier mot que je n'écoutais plus l'histoire ». Les stagiaires oubliaient même parfois l'univers qu'ils avaient créé.

Exercice 3 : le gardien de but

Le troisième exercice mis à l'essai est celui du *Gardien de but*, qui constituait une suite logique de *l'Histoire collective*. Il vise plusieurs constructions verbales en simultané.

La description de la version de base de l'exercice 3. Les stagiaires se placent d'abord en ligne. Ensuite, la personne qui joue le rôle du gardien de but s'avance et se place devant toutes les autres personnes. Puis, une personne vient se positionner de chaque côté du gardien de but. L'objectif de l'exercice est que le gardien de but mène deux conversations en alternance sans perdre le fil de chacune des conversations. Au signal de la formatrice, le gardien de but doit amorcer un dialogue avec une des personnes à ses côtés. Il doit interrompre cette conversation lui-même et en démarrer une autre avec la deuxième personne à ses côtés. Puis, il doit revenir à la première conversation, reprendre là où il l'avait laissée et ainsi de suite, jusqu'au signal d'arrêt de la formatrice.

Les quatre mises à l'essai de l'exercice 3. L'exercice du gardien de but est un exercice plus complexe que les deux précédents, respectant ainsi une certaine gradation. Selon les notes du chercheur prises en direct, cet exercice a été identifié dès le début de la première mise à l'essai comme étant très prometteur pour développer l'hyperperception et l'action rapide sur les événements, comme la description l'illustre. Une fois l'exercice de base bien maîtrisé, la formatrice l'a complexifié en imposant des personnages (rôle d'une mère, d'un patron, d'un employé, etc.). Une autre contrainte a été ajoutée après un certain temps : les deux participants qui avaient une conversation avec le gardien de but devaient aussi prendre des initiatives et lui proposer des avenues. À ce moment, les participants doivent eux aussi être vigilants pour s'assurer de reprendre les conversations là où elles étaient rendues. Dans l'activité réflexive qui a suivi, René a fait ressortir que cet exercice lui faisait penser à ce qui se passe en classe quand « tu réponds à un élève et qu'il y a des élèves qui te dérangent, tu les avertis, tu retournes à l'élève, et il faut

absolument que tu continues sur ce que tu as dit ».

Lors de la deuxième mise à l'essai, après l'exercice de base, la formatrice a demandé aux stagiaires de circuler dans l'espace en interpellant la personne qui jouait le rôle de gardien de but. Cette dernière n'avait aucun contrôle sur le déroulement et elle devait en plus surveiller les mouvements des quatre autres stagiaires. Ensuite, la formatrice a imposé un thème et un rythme en demandant aux stagiaires de faire une seule phrase à tour de rôle, suivie d'une courte réplique immédiate du gardien de but. La formatrice a alors géré elle-même les tours de parole. Elle a ensuite demandé au gardien de but de se placer au centre. Les quatre autres stagiaires devaient former un carré autour de lui. Chacun devait avoir un sujet différent à proposer au gardien de but tout en respectant le thème donné par la formatrice pour chaque coin. Ainsi, à tour de rôle, les stagiaires devaient interpeller le gardien de but. Enfin, le même exercice a été repris, mais, cette fois, au signal de la formatrice, tous les stagiaires devaient changer de place. Cette façon de faire a permis d'intervertir les rôles : comme on pouvait changer de gardien de but, tous les stagiaires étaient obligés d'être attentifs aux thèmes imposés à chaque coin. Ainsi, la configuration à quatre coins a augmenté le niveau de difficulté pour le gardien de but. La formatrice explique que : « À quatre, cela donne une force supplémentaire, puisque les personnes placées aux quatre coins ont davantage de temps pour préparer une relance ».

À la troisième mise à l'essai, après avoir fait l'exercice de base, la formatrice a nommé celui ou celle qui allait être le gardien de but. Elle a demandé aux stagiaires de faire des interventions très courtes auxquelles le gardien de but devait répondre rapidement et succinctement, sous forme d'affirmation, pour construire sur la proposition. L'intervention pouvait être verbale, mais il pouvait aussi s'agir d'un geste (par exemple, faire semblant de lancer un ballon de football) tout comme la réponse du gardien (attraper le ballon). Le geste doit donc être décodé par le gardien de but pour qu'il puisse offrir une réponse appropriée. Cette façon de réaliser l'exercice du gardien de but était considérée comme moins contraignante par les stagiaires, car il n'y avait pas de suite aux répliques. Ce constat a convaincu la formatrice qu'il fallait combiner le rythme rapide et la capacité à suivre plusieurs actions simultanément en ayant un fil conducteur pour « chercher de la mobilité, écrire une histoire et créer différents univers ». Ce retour réflexif a constitué un point tournant dans la mise au point de l'exercice du gardien de but, puisqu'il s'agit de combiner différentes contraintes pour tenir compte précisément des habiletés de contrôle durant l'action à développer.

Pour la mise à l'essai subséquente, la formatrice a décidé de créer un exercice exigeant du gardien de but qu'il réponde à des interventions courtes provenant de plusieurs intervenants de sources différentes dans le cadre d'une même thématique qui se prolonge. Selon la formatrice, cela permettra de faire

le lien avec des situations de classe comme lorsque la personne donne son cours et qu'elle est constamment interrompue par des élèves qui posent des questions, en lien ou non avec la matière enseignée.

Lors de la quatrième mise à l'essai, la formatrice a demandé que l'on reprenne l'exercice de base pour que chaque personne ait l'occasion de jouer le gardien de but une fois. Par la suite, elle a imposé un rôle à tous les stagiaires qui devaient se placer à proximité du gardien de but. Dans ce cas-ci, ce dernier jouait le rôle d'un expert (mécanicien, réalisateur, patron dans un bureau), qui avait toutes les réponses aux questions qui lui seraient éventuellement posées. L'un après l'autre, les stagiaires devaient s'approcher du gardien de but pour lui faire des demandes courtes et ce dernier devait donner une réponse courte et rapide. Le maintien d'un rythme rapide était nécessaire pour qu'il soit sollicité le plus possible. Contrairement à la précédente mise à l'essai, où le gardien de but changeait de personnage à chaque intervention selon les interventions des autres stagiaires, toutes les interventions étaient dirigées en fonction du rôle joué par le gardien de but. Ce dernier devait faire preuve de cohérence, malgré les nombreuses interruptions.

Cette fois, avec les nouvelles consignes, les stagiaires ont développé leur habileté à solliciter le gardien de but, ce qui avait fait défaut lors de la troisième mise à l'essai. Cloé l'illustre en termes de confort face au groupe :

On était tellement bien que j'avais le goût d'aller mettre au défi les autres personnes. J'avais vraiment le goût de créer quelque chose de plus, qu'il y ait plus d'interactions. On était capables de se stimuler l'un l'autre. On se donnait tous des idées, on s'inspirait mutuellement.

Élise apporte un bémol en déclarant « qu'on ne s'écoutait pas entre nous nécessairement parce qu'on voulait tellement aller mettre au défi le gardien de but que l'on parlait un par-dessus l'autre bien des fois ». Élise et Cloé ont fait ressortir le fait que ce « capharnaüm », expression utilisée par Alice, était représentatif de certains moments vécus en classe. Par exemple, elle pensait à la fin des périodes de cours au moment où les élèves vont tous en même temps au bureau des stagiaires pour leur poser des questions toutes aussi variées les unes que les autres.

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

La recherche que nous avons menée a permis de mettre au point des exercices d'improvisation visant à développer la compétence en gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action de stagiaires en enseignement secondaire grâce à la collaboration établie entre des stagiaires, leurs enseignants associés, une formatrice et le chercheur responsable de cette étude. Le modèle de recherche développement de Harvey et Loiselle (2009), en raison de sa phase d'opérationnalisation, a permis de montrer la valeur des résultats grâce à la

description du processus de développement de l'objet pédagogique. Une des forces de la recherche développement en éducation est de rendre visible le processus de mise au point des exercices et les décisions prises dans le feu de l'action. Les trois exercices mis à l'essai ont été conservés en raison de leur potentiel de développement des habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action. De plus, ils se sont démarqués par leur polyvalence, c'est-à-dire par leurs nombreuses possibilités de complexification.

Lors des quatre mises à l'essai des exercices d'improvisation, une activité réflexive de groupe suivait immédiatement les exercices pratiques. Ce dispositif a servi à la collecte de données pour les fins de la recherche. Durant l'opérationnalisation, l'analyse qualitative des verbatim des activités réflexives et de la rencontre post-intervention avec la spécialiste en improvisation a permis de raffiner les décisions à prendre pour la mise au point des exercices d'improvisation. Même si nous savions que, dans la perspective de la recherche collaborative (Desgagné, 2001), l'activité réflexive constituait autant une façon de faire une collecte de données pour les chercheurs qu'une formation pour les participantes et participants, nous n'avions pas anticipé que l'analyse des mises à l'essai montrerait l'importance de l'activité réflexive comme stratégie pédagogique à intégrer aux exercices.

Les résultats de l'analyse de la thématization des verbatim ont permis d'orienter l'activité réflexive. En effet, certains des thèmes abordés par les participantes et les participants lors des mises à l'essai, comme les difficultés vécues ou les stratégies déployées pour réussir les exercices, ont été réinvestis dans les pistes pour guider la personne formatrice lors des activités réflexives qui complétaient les exercices d'improvisation lors des rencontres de formation. Il s'agit d'un exemple de données de recherche réinvesties directement dans la conception d'une activité de formation. Hormis la recherche développement et la recherche-action, centrées sur l'action, peu de cadres de recherche offrent le potentiel d'améliorer un outil pédagogique de manière immédiate grâce à « l'analyse de l'expérience de développement » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 43).

L'activité réflexive est devenue une orientation de formation complémentaire aux exercices d'improvisation. Outre les exercices d'improvisation, un « espace réflexif peut se concevoir tout autant comme un espace de formation pour les praticiens participants » (Desgagné, 2001, p. 57). Ainsi, les stagiaires entreprennent « ce qu'on pourrait appeler un questionnement pratique, c'est-à-dire une démarche articulée de réflexion sur leur pratique » (Desgagné, 2001, p. 58). Bien que les exercices mis au point dans l'opérationnalisation de la recherche aient pour objectif le développement des habiletés de contrôle durant l'action, le scénario pédagogique, par l'ajout de l'activité réflexive, permet de développer également la réflexion-sur-l'action (Schön, 1994), qui elle-même nourrit la réflexion-dans-l'action.

L'engagement personnel des stagiaires dans une démarche réflexive passe, entre autres, « par la collaboration et les discussions entre collègues. Les réflexions communes peuvent soutenir le climat nécessaire à la prise de risque liée à l'innovation pédagogique, l'enseignement différencié, aux transformations sociales et au projet de formation continue » (Lacourse, 2013, p. 2).

Les exercices et l'activité réflexive que nous avons développés dans le cadre de cette recherche développement constituent un dispositif de formation cohérent avec la complexité du travail enseignant au quotidien. Si la réflexion-en-action et sur-l'action est un procédé complexe, elle n'est pas rare, d'après Schön (1994). Il pose même que « pour certains praticiens, elle constitue l'essentiel de leur pratique » (p. 97). Les exercices et l'activité réflexive permettent respectivement de développer le processus de réflexion-en-action dans ses moments d'immédiateté et ensuite le processus de réflexion-sur-l'action. Ils permettent également de poursuivre le développement de ses habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action, en situation réelle. Cependant, pour s'exercer de manière intensive, il vaut mieux être en contexte contrôlé.

Pour Perrenoud (2012), « l'immersion dans une classe ne suffit pas, parce qu'elle confronte à une immense diversité de configurations, sans que la redondance soit suffisante pour "accélérer l'expérience" » (p. 35). Il considère que cette accélération de l'expérience ne peut résulter que d'un entraînement intensif pour lequel il faut trouver des modalités adéquates dans le champ de l'action pédagogique. La mise au point d'exercices pratique dans le cadre de cette recherche développement représente un moyen concret qui peut permettre cette accélération d'expérience chez des stagiaires en enseignement. Cette modalité de formation est issue d'un « entraînement plus intensif et maîtrisé, [qui] permettrait d'accroître la régulation cognitive, en temps réel, de l'action pédagogique engagée, mais [qui] favoriserait aussi une réflexion plus distancée, dans l'après-coup » (p. 35). En ce sens, cela rejoint Lowenberg et coll. (1999), pour qui le développement des savoirs pratiques ne dépend pas uniquement du réalisme du contexte.

QUELQUES LIMITES DE LA RECHERCHE

Parmi les limites de notre recherche, on doit souligner le caractère local de sa mise en œuvre. Elle a été limitée à une seule expérience de développement. On ne peut pas prétendre avoir produit des résultats généralisables. Il reste qu'elle « amène tout de même le chercheur à dégager de l'expérience des pistes d'action qui dépassent potentiellement le cadre de l'expérience menée » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 54).

Une autre limite provient de la complexité logistique de l'étude de terrain, qui rend sa reproductibilité plutôt difficile. En effet, les conditions de réalisation

étaient exceptionnelles. Le fait que le chercheur occupait un poste de membre dans l'équipe de coordination des stages a rendu possible l'organisation de ce terrain de recherche. Il serait sans doute difficile, mais pas impossible, de la reproduire dans un si court délai.

Malgré ces limites, cette recherche développement nous a permis de mettre au point des exercices novateurs, concrets et utilisables pour la formation pratique des stagiaires afin de soutenir le développement de leurs compétences en gestion de classe.

CONCLUSION

Au moment d'entreprendre cette recherche développement, nous ne disposions d'aucune étude portant sur l'objet pédagogique lui-même, c'est-à-dire les exercices d'improvisation. La mise au point d'exercices d'improvisation adaptés aux besoins de formation en gestion de classe qui s'appuient sur une démarche scientifique rigoureuse a constitué le cœur de notre projet de recherche.

Aucune autre étude recensée n'avait formalisé, en s'appuyant sur des concepts reconnus, ce que nous convenons d'appeler les habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action, ni n'avait élaboré ou adapté de matériel pédagogique permettant de développer de manière active ces habiletés. C'est en ce sens que l'objectif de recherche de cette étude a conduit à des actions de développement. Les exercices que nous avons mis au point ne sont pas des outils de formation « en milieu de pratique » à proprement parler. S'ils peuvent être insérés dans des activités de stage, ils ne cherchent pas à reproduire le contexte de la classe. Ils n'ont pas besoin d'être réalisés en milieu scolaire, même s'il y a des avantages logistiques à le faire. Ces exercices, dont le cœur est inspiré de la formation des acteurs-improvisateurs, se démarquent également des autres outils de formation pratique hors stages, car ils visent à placer de façon intensive les stagiaires dans des situations imprévisibles pour développer leurs habiletés de contrôle durant l'action.

Les difficultés des novices expliquent pourquoi nous nous sommes penchés sur la formation initiale, dans une perspective préventive, en mettant au point des exercices pour soutenir les habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action. Il nous apparaît urgent de trouver des moyens concrets, utilisables immédiatement, pour contrer certaines des difficultés de l'insertion professionnelle, surtout en cette période de pénurie de personnel enseignant. Le taux de détresse psychologique et d'abandon de la profession nous prive d'enseignantes et d'enseignants de grande qualité pour travailler à la réussite des élèves.

NOTES

1. Au fil du texte, nous considérerons les expressions « réflexion-en-action » et « réflexion-dans l'action » comme des synonymes en raison des différentes traductions du concept de reflection in action de Schön. On retrouve même l'utilisation de « réflexion en cours d'action » dans certains ouvrages.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, C. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Gaëtan Morin.
- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité? Quels enjeux? *Activités*, 16 (1), 1-44. <https://doi.org/10.4000/activites.3941>
- Bergren, M., Cox, M. et Detmar, J. (2002). *Improvise this! How to think on your feet so you don't fall on your face*. Hyperion.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2011). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon (dir.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Presses de l'Université Laval.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C. Evertson and C. Weinstein (dir.), *Handbook classroom management: Research, practice and contemporary issues* (p. 97-125). Laurence Erlbaum.
- Dufour, F. (2012). Aider les enseignants débutants à gérer la classe. *Formation et profession*, 19(1), 38-41. <https://www.crifpe.ca/publications/view/11709>.
- Dufour, F. et Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Education & Formation*, e-299(Juin), 52-66. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>.
- Fortin, M.-F. (dir.). (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* [thèse de doctorat, Université de Genève]. UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>.
- Gravel, R. et Lavergne, J. (1987). *Impro : réflexions et analyses*. Leméac.
- Harvey, S. et Loiseau, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Holborn, P. (2003). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant* (vol. 2). *D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p. 283-300). Les Éditions Logiques.
- Johnstone, K. (1992). *Improvisation and the theatre*. Routledge.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Lacourse, F. (2013). Des enseignants en formation : traces d'engagement dans les portfolios. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 107-124). De Boeck.
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>.

- Lobman, C. (2005). Improvisation: Postmodern play for early childhood teachers. Dans S. Ryan et S. Grieshaber (dir.), *Practical transformations and transformational practices: Globalization, Postmodernism, and early childhood education* (vol. 14, p. 243-272). JAI Press. [https://doi.org/10.1016/S0270-4021\(05\)14011-7](https://doi.org/10.1016/S0270-4021(05)14011-7).
- Lobman, C. et Lundquist, M. (2008). *Unscripted learning. Using improv activities across the K-8 Curriculum*. Teachers College Press.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Loewenberg Ball, D. et Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. Dans L. Darling-Hammond et G. Sykes (dir.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (p. 3-32). Jossey-Bass.
- Mackin, K.J. et Kaplan deVries, D. (1992). *The northern New England social action theater. Literacy theater staff training project: An evaluation*. Evaluation Report. Nashua Adult Learning Center.
- Moldoveanu, M. (2011). Processus de développement des compétences professionnelles : regards croisés. Dans M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales*. Éditions Peisaj.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2016). *La gestion de classe : une compétence à développer* (2^e éd.). CEC
- Pelletier, J.-P. (2017). *Production d'un scénario pédagogique de formation composé d'exercices d'improvisation visant le développement de la compétence en gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action chez des stagiaires en enseignement secondaire*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/11493>.
- Pelletier, J.-P. et Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *McGill Journal of Education*, 43(2), 187-212. <https://doi.org/10.7202/019582ar>.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation. Viser le transfert*. Guérin.
- Sawyer, R.K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater* (3^e éd.). Northwestern University Press.
- Suchman, L. (2007). *Plans and situated action. The problem of human-machine interaction*. Cambridge University Press.
- Tochon, F.V. (1993). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437-461. <https://doi.org/10.7202/031641ar>.
- Tournier, C. (2003). *Manuel d'improvisation théâtrale*. Éditions de l'Eau vive.
- Yinger, R.J. (1987, 20-24 avril). *By the seat of your pants: An inquiry into improvisation and teaching* [communication orale]. Congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington, D.C.

JEAN-PIERRE PELLETIER compte 13 ans d'expérience en enseignement auprès d'élèves du secondaire. Après avoir été superviseur de stages, puis responsable de formation pratique à l'Université Laval, il a occupé le poste de directeur du Service de l'encadrement et du soutien à l'enseignement à l'Université TÉLUQ de 2011 à 2016. Titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, il occupe le poste de professeur assistant à l'Université TÉLUQ depuis 2016. Ses travaux portent sur le développement actif-réflexif des habiletés interactives de gestion de classe chez les stagiaires et les novices afin de mieux les préparer au caractère hautement imprévisible de la profession enseignante. jean-pierre.pelletier@teluq.ca

JEAN-PIERRE PELLETIER has 13 years of experience teaching secondary school students. After having supervised internships and been responsible for practical training at the Université Laval, he directed the Service de l'encadrement et du soutien à l'enseignement at the Université TÉLUQ from 2011 to 2016. Holding a doctorate in Education from the Université de Sherbrooke, he is an Assistant Professor at the Université TÉLUQ since 2016. His research focuses on the 'active-reflective' development of teacher trainees' and novices' interactive classroom management skills in order to better prepare them for the highly unpredictable nature of the teaching profession. jean-pierre.pelletier@teluq.ca