

Mise à l'essai d'un scénario de formation, composé d'exercices d'improvisation, visant le développement d'habiletés interactives chez des enseignant-e-s en insertion professionnelle

Jean-Pierre Pelletier, Université TÉLUQ

Le présent article traite d'une recherche qualitative-interprétative (Savoie-Zajc, 2018), réalisée selon une approche collaborative (Desgagné, 2001) avec des enseignant-e-s en insertion professionnelle du Québec (Canada). L'étude met à l'essai un scénario de formation composé d'exercices d'improvisation visant le développement d'habiletés interactives de gestion de classe (Pelletier, 2017). En plus de permettre la mise à jour d'un micro-référentiel d'habiletés interactives, l'analyse des activités réflexives de groupe permet de documenter la perception qu'ont les enseignant-e-s de leurs habiletés interactives ainsi que les exercices les plus efficaces pour les développer.

1. Problématique

Le taux élevé d'abandon de la profession enseignante est malheureusement une caractéristique de l'insertion professionnelle de ce corps d'emploi au Québec. Il semble que ce soit un phénomène répandu dans plusieurs pays puisque l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) évaluait en 2005 ce taux d'abandon entre 25 et 50 %. Plusieurs novices de l'enseignement, découragés par une première expérience, en viennent à abandonner la profession (Bernier, 2013). Karsenti et al. (2013) ont fait une compilation des statistiques d'abandon de la carrière enseignante au primaire et au secondaire au Canada : environ 30 % en 2004 pour l'ensemble du Canada, 15 à 20 % pour le Québec, depuis le début des années 2000. Selon Mukamurera et al. (2010), 18 % des enseignant-e-s au primaire et 27 % du personnel enseignant au secondaire ont déjà abandonné leur profession, ne fût-ce que temporairement. Toujours selon ces auteurs, la détresse psychologique liée au travail touche 35 % des enseignant-e-s du primaire et 49 % des enseignant-e-s du secondaire. Dans une étude réalisée par Mukamurera (2006), on trouve un indicateur important : 76 % des enseignant-e-s qui ont envisagé sérieusement de quitter l'enseignement étaient dans leurs cinq premières années d'enseignement et en situation de précarité.

Un des facteurs importants de l'abandon de la profession enseignante est lié aux difficultés de gestion de classe (Dufour et Chouinard, 2013 ; Dufour, 2012 ; Nault et Lacourse, 2016), et ce, malgré quatre ans de formation initiale, incluant au moins 700 heures de stage. On confie fréquemment aux enseignant-e-s novices les classes les plus difficiles à gérer dès leur entrée dans la profession en raison du mode d'attribution des tâches qui privilégie souvent l'ancienneté.

Par ailleurs, soulignons que les enseignant-e-s expérimenté-e-s développent une capacité à trouver des réponses appropriées dans l'urgence, voire à improviser dans le feu de l'action devant une grande variété de situations en classe, capacité moins présente chez les novices. Holborn (2003), à partir des travaux de Schön (1983) sur le processus de réflexion-en-action, établit un lien très étroit entre l'improvisation et l'enseignement de même que Yinger (1987), Tochon (1993) et Sawyer (2004). Azéma (2019), quant à lui, soutient que l'activité-improvisation « n'est pas d'abord une question de capacité préalable, mais un incontournable du chemin menant au professionnalisme, et permettant de rester professionnel » (p. 28). Pour leur part, Mackin et Kaplan de Vries (1992), Lobman (2005), Pelletier et Jutras (2008) et Gagnon (2010) mettent en valeur l'apport d'un entraînement ou d'une formation en improvisation sur les habiletés de gestion de classe.

En droite ligne avec ces résultats, nous avons produit, dans le cadre de nos études doctorales (Pelletier, 2017), un scénario de formation comportant des activités inspirées des exercices d'improvisation utilisés notamment dans la formation des cadres dirigeant-e-s (Bergren et al., 2002) et des acteur·trice-s professionnel·le-s, visant le

développement des habiletés interactives.¹ Nos travaux ont mis en valeur le fait que les exercices devaient se situer dans un cadre de formation bien défini qui tient compte de considérations logistiques liées à l'environnement de formation et du nécessaire développement des compétences des personnes formatrices. Le scénario tient également compte de la progression des apprentissages en assurant un ordonnancement et des pistes d'intervention pour les trois exercices et il intègre une activité réflexive comme prolongement naturel des exercices afin de soutenir l'ancrage du développement des participant-e-s. Une analyse descriptive complémentaire nous a permis d'obtenir une indication du potentiel de formation des exercices d'improvisation. Les scores obtenus ont mis en valeur le fait que l'hyperperception pouvait être perçue comme étant l'habileté la mieux développée dans le cadre des exercices. Cette constatation converge avec les éléments ressortis de l'analyse des données des *verbatim* des activités réflexives et des notes du chercheur qui ont servi à mettre au point les exercices d'improvisation. Ces mêmes travaux de doctorat nous ont permis de créer un référentiel d'habiletés interactives, que nous décrivons un peu plus loin.

Ces résultats s'appliquent à des stagiaires en enseignement, raison pour laquelle il nous apparaissait important, dans le cadre de cette recherche, de mettre à l'essai ce scénario avec des enseignant-e-s novices en emploi. Puisque les difficultés de gestion de classe sont au moins aussi fréquentes en emploi, il est souhaitable d'agir à titre préventif (en formation initiale), mais aussi en guise de soutien (en insertion professionnelle). Notons que la pratique intensive des exercices du scénario de formation vise à permettre l'incorporation des habiletés interactives pour rendre ces habiletés disponibles comme déclencheurs de stratégies de gestion de classe, bien documentées chez Archambault et Chouinard (2016), Bissonnette et al. (2017).

Dans le cadre de cette mise à l'essai du scénario de formation, nos objectifs de recherche consistaient donc à identifier les habiletés interactives développées par notre scénario de formation composé d'exercices d'improvisation (Pelletier, 2017) et les exercices les plus efficaces pour les développer selon la perception d'enseignant-e-s en insertion professionnelle.

2. Cadre conceptuel

Les objectifs de recherche clarifiaient d'emblée le cadre de référence. Ainsi, le recours à une grille d'analyse appuyée sur un référentiel d'habiletés nous apparaissait essentiel. Étant donné que l'action en salle de classe est très souvent imprévisible, elle est donc fortement située, car elle dépend des circonstances matérielles et sociales qui l'entourent (Suchman, 2007). Cette action se manifeste dans la phase de contrôle durant l'action (Nault et Lacourse, 2016) qui recoupe certains concepts de gestion de classe d'Archambault et Chouinard (2016), notamment la supervision constante du fonctionnement de la classe, le maintien du rythme des activités et leur chevauchement.

Une action fortement située nécessite le recours à des habiletés situées ou fortement contextuelles. Nos travaux (Pelletier, 2017) ont notamment conduit à l'identification de trois habiletés interactives. D'abord, l'habileté d'hyperperception, composée de l'écoute totale, de la vision périphérique, du chevauchement et de l'observation. Ensuite, l'habileté d'action rapide sur les événements, composée du rythme et de l'utilisation des potentialités. Enfin, l'habileté de communication de qualité, composée du contact visuel, du langage non verbal, des éléments prosodiques et de la mobilité. Ces trois habiletés, étroitement liées au contexte d'action des enseignant-e-s, sont fortement situées et doivent être développées dans un contexte opérationnel et actif.

La déclinaison des habiletés en composantes a facilité la mise au point du scénario de formation que nous avons mis à l'essai ici auprès d'enseignant-e-s en insertion professionnelle. En effet, le champ très large des habiletés de gestion de classe a rendu nécessaire le ciblage d'habiletés et de composantes nécessaires à la gestion de l'action immédiate en classe. Cette focalisation sur les habiletés réellement mobilisées dans le feu de l'action permet de les rendre opérationnelles à des fins de formation. Ainsi, nous considérons que le répertoire des trois habiletés et dix composantes forment un micro-référentiel d'habiletés interactives que nous présentons dans le Tableau 1. Pour les besoins de cette étude, nous simplifierons le vocabulaire pour désigner les habiletés. Nous utiliserons dorénavant : hyperperception, action rapide et communication.

¹ Dans cet article, nous privilégierons l'utilisation de l'expression *habiletés interactives* en tant que synonyme des expressions suivantes : *habiletés de gestion de classe dans la phase interactive de l'enseignement* (Pelletier, 2017) ou *habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action* (Nault et Lacourse, 2016). Nous avons également choisi de ne pas aller plus loin qu'*habiletés interactives* pour permettre une ouverture sur sa fonction de gestion : des imprévus, des comportements, de la classe, etc.

Tableau 1

Micro-référentiel des habiletés interactives

Habilitéte → Composante ↓	Hyperperception	Action rapide	Communication
Composante 1	Écoute totale	Rythme	Contact visuel
Composante 2	Vision périphérique	Utilisation des potentialités	Langage non verbal (posture, gestes, mimiques)
Composante 3	Chevauchement		Éléments prosodiques (débit, volume, articulation, prononciation, intonations)
Composante 4	Observation		Mobilité

Ce micro-référentiel a servi de grille d'analyse pour l'identification des habiletés interactives les mieux développées par le scénario de formation et des exercices les plus efficaces pour développer ces habiletés chez les enseignant-e-s en insertion professionnelle. Il est le résultat de la fusion (Pelletier, 2017) des habiletés de gestion de classe interactives nécessaires à la pratique des enseignant-e-s (Archambault et Chouinard, 2016 ; Nault et Lacourse, 2016 ; Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2017) et des habiletés interactives nécessaires à la pratique des acteurs-improvisateurs, telles qu'on les retrouve dans les manuels techniques de formation (Lobman et Lundquist, 2008 ; Bergren, Cox et Detmar, 2002 ; Tournier, 2003 ; Spolin, 1999 ; Johnstone, 1992 ; Gravel et Laverne, 1987).

3. Méthodologie

Le modèle méthodologique choisi est celui de la recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018) puisqu'il nous permet de « tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement » (p. 193). En effet, l'identification par les participant-e-s des habiletés interactives les mieux développées, ainsi que des exercices les plus efficaces, nécessite non seulement qu'ils interagissent entre eux dans l'espace de réflexion que permet la recherche, mais également sur leurs propres interactions avec les autres participant-e-s et l'environnement dans les rencontres de formation.

La recherche a été réalisée dans une perspective collaborative, fortement inspirée du modèle de Desgagné (2001), qui tire ses fondements de trois perspectives épistémologiques : le socioconstructivisme, la cognition située et l'ethnométhodologie. Il est celui qui correspond le mieux à la démarche de médiation entre la recherche et la pratique que nous avons mise en place. Ce modèle vise à co-construire du sens avec les actrices et acteurs concerné-e-s. La recherche collaborative peut générer des changements, mais elle répond d'abord aux visées d'amélioration de la pratique des praticien-ne-s et aux visées de formalisation de la pratique par les chercheur-e-s. L'articulation de ces deux visées doit permettre d'assurer « une double rigueur méthodologique » que Desgagné (2001) décrit comme l'élaboration d'une « approche de questionnement pratique qui tient lieu en même temps de dispositif de collecte de données » (p. 63).

3.1 Déroutement de la recherche

Nous avons convenu avec l'équipe de direction et de l'insertion professionnelle de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) d'être partenaires d'une formation qui a été offerte à des enseignant-e-s à l'automne 2017 et à l'hiver 2018. Dans la perspective de coller le plus possible à la réalité du milieu, nous nous sommes assurés que la formation s'inscrive dans l'offre de services de la commission scolaire, l'objectif étant que les participantes et les participants soient le plus possible dans leur « contexte naturel ». Nous avons donc visé l'obtention d'un « échantillon qui représente bien le phénomène à l'étude et son contexte » (Fortin et Gagnon 2016, p. 189). Dans le cas présent, l'échantillon est composé d'enseignantes et d'enseignants en insertion professionnelle provenant des écoles du territoire desservi par la commission scolaire et qui participent au programme d'insertion professionnelle.

Une fois la logistique des opérations d'inscription complétée par la CSPI, 11 membres du personnel enseignant ont pu participer à la recherche, en deux groupes distincts (un groupe de quatre et un groupe de sept) puisque les participant-e-s ne doivent idéalement pas dépasser le nombre de dix (Pelletier, 2017). Le nombre de participant-e-s était acceptable puisque les objectifs de recherche ne visent pas à généraliser les résultats.

Dans cette perspective, comme le soulignent Fortin et Gagnon (2016) 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 » (p. 278).

Les deux groupes ont participé à quatre rencontres de formation pour un total de huit heures de formation pour chacun des groupes. Chaque rencontre était composée d'une heure d'exercices pratiques et d'une heure d'activité réflexive de groupe. Ces deux heures de formation étaient animées par une formatrice, spécialiste en improvisation. Seules les quatre heures d'activité réflexive de groupe ont été enregistrées sur support audio et retranscrites dans leur intégralité. La formatrice a été recrutée pour sa vaste expérience en improvisation, ses études universitaires en enseignement et ses aptitudes réflexives. Quant au chercheur, il a joué un rôle d'observateur participant lui permettant de faire émerger du sens dans les discussions, en mettant à profit son expérience en enseignement et ses recherches en formation pratique.

3.2 Description des exercices pratiques

Les exercices pratiques utilisés dans le scénario de formation, mis au point dans le cadre de nos travaux de doctorat (Pelletier, 2017), sont inspirés de la formation des acteurs-improvisateurs. Ils ont été développés en élarguant ce qui relève strictement du jeu d'acteur pour ne conserver que ce qui est pertinent pour l'action de l'enseignant-e en classe (hyperperception, action rapide et qualité de la communication). Les exercices placent de façon intensive les enseignant-e-s dans des situations imprévisibles pour développer leurs habiletés improvisationnelles (Pelletier, 2020).

L'objet imaginaire

Les enseignant-e-s forment un cercle. L'enseignant-e 1 crée un contact visuel avec l'enseignant-e 2 à sa gauche et lui lance un objet imaginaire qu'il-elle doit attraper. L'enseignant-e 2 crée un contact visuel avec l'enseignant-e 3 à sa gauche et lui lance l'objet. Ainsi de suite jusqu'à ce que l'animateur-trice mette fin à l'exercice.

Les variantes suivantes sont ajoutées les unes après les autres, puis simultanément : 1. L'objet imaginaire est lancé à un-e autre enseignant-e aléatoirement après avoir créé un contact visuel. 2. Un 2^e objet imaginaire est mis en circulation. 3. Un-e des enseignant-e-s dit un chiffre et l'enseignant-e à sa gauche dit le chiffre suivant par ordre numérique et ainsi de suite. Un-e autre enseignant-e dit la lettre A, l'enseignant-e à sa droite dit la lettre suivante et ainsi de suite. L'ajout de variantes vise à composer avec la surcharge cognitive inhérente à cet exercice. De nombreuses autres variantes sont disponibles.

L'histoire collective

Les enseignant-e-s forment un cercle. L'enseignant-e 1 énonce une phrase pour débiter une histoire (« Je me suis levé-e vers 7 h ce matin. ». L'enseignant-e 2 poursuit l'histoire en commençant par oui et... (« oui et je suis allé-e dans la douche ») Les enseignant-e-s poursuivent leur histoire jusqu'à ce que l'animateur-trice mette fin à l'histoire.

Les variantes suivantes sont ajoutées les unes après les autres : 1. Enlever le oui et... avant chaque intervention. 2. Remplacer le oui et... par le oui mais... 3. Construire une histoire un mot à la fois ou trois mots à la fois. 4. Former un carré où chaque enseignant-e, dans son coin, débute une histoire. L'animateur-trice, après un certain temps, fait déplacer chaque enseignant-e qui doit poursuivre l'histoire de l'enseignant-e qu'elle-il remplace. De nombreuses autres variantes sont disponibles.

Le ou la gardien-ne de but

Deux rôles sont attribués : gardien-ne de but et attaquant-e-s. Indiquer à la gardienne ou au gardien de but de se placer au centre et désigner deux attaquant-e-s placé-e-s de chaque côté de la ou du gardien-ne de but. Au signal de l'animateur-trice, la ou le gardien-ne de but amorce un dialogue avec une ou un des attaquant-e-s à ses côtés. Elle ou il doit interrompre cette interaction et en démarrer une nouvelle avec l'attaquant-e de l'autre côté. Puis, elle ou il doit revenir à la première interaction et reprendre là où elle ou il l'avait laissée. Ainsi de suite, jusqu'au signal d'arrêt.

Les variantes suivantes sont ajoutées les unes après les autres : 1. Les attaquant-e-s décident du moment où elles-ils sollicitent la ou le gardien-ne de but. 2. L'animateur-trice décide du moment où la ou le gardien-ne de but change d'interlocuteur-trice. 2. La ou le gardien-ne de but se place seul-e devant les attaquant-e-s qui, une ou un à la fois à un rythme soutenu, sollicitent une action ou un geste rapide de la ou du gardien-ne de but. Comme pour les deux autres exercices décrits précédemment, de nombreuses variantes sont disponibles.

Ces trois exercices ont été utilisés lors de chacune des rencontres de formation, tel que prévu dans les paramètres du scénario.

3.3 Outils de collecte de données

Pour atteindre les objectifs de recherche, nous avons utilisé les outils de collecte de données suivants : l'activité réflexive de groupe, l'observation participante et le questionnaire pré- et post-intervention.

La formatrice animait une activité réflexive d'une heure, précédée d'un atelier d'exercices pratiques de même durée (décrit précédemment). L'activité réflexive a constitué l'élément le plus important de la collecte de données, puisqu'elle nous donnait accès à la réflexion des participant-e-s immédiatement après les exercices pratiques. Elle rassemblait les enseignant-e-s, le chercheur et la formatrice. Nous avons repris les pistes de discussion de l'activité réflexive du scénario de formation (Pelletier, 2017) : difficultés ressenties, perception d'eux ou d'elles-mêmes et des autres participant-e-s, stratégies déployées pour réussir les exercices et pertinence en lien avec les habiletés interactives déployées en classe. Ces pistes de discussion ont servi de guide d'entrevue de groupe (semi-dirigée) et étaient étroitement arrimées aux contenus des exercices pratiques réalisés dans la première heure. Pour Desrosiers et Larivière (2014), un guide d'entrevue est « un outil d'orientation de la discussion, qui doit être conçu pour garantir un rythme régulier de discussion, tout en s'assurant qu'aucune des questions clés ne sera omise » (p. 265).

Le choix de l'activité réflexive de groupe s'inspire du courant de la sociologie compréhensive.² Pour Le Breton (2004), « les acteurs ne possèdent pas une connaissance exhaustive de leurs raisons d'agir, mais la sociologie compréhensive fait néanmoins l'hypothèse que celles-ci existent et qu'il n'est pas impensable de s'en approcher » (p. 3). La formatrice a dû adopter cette position compréhensive, en amenant les participant-e-s à verbaliser leurs actions. Les enseignant-e-s, compétent-e-s dans leur propre rôle, ont réfléchi à partir de ce qu'elles ou ils étaient et de ce qu'elles ou ils avaient vécu dans la formation, au moment des échanges. Les activités réflexives de retour sur la pratique, dans le cadre de ce projet, reposaient sur la négociation de sens entre les participant-e-s, la formatrice et le chercheur à propos d'analyses et d'interprétations de situations vécues en classe et lors des exercices pratiques. Si les exercices d'improvisation visent le développement des habiletés interactives et la réflexion-en-action, l'activité réflexive permet de développer également la réflexion-sur-l'action (Schön, 1994), qui elle-même nourrit la réflexion-en-action. La réflexion-en-action et sur-l'action est un procédé complexe, cohérent avec la complexité du travail enseignant au quotidien et il n'est pas rare, d'après Schön (1994), que « pour certains praticiens, elle constitue l'essentiel de leur pratique » (p. 97).

En retour de cette contribution à la recherche, les enseignant-e-s ont profité d'une formation leur permettant de développer des habiletés professionnelles. L'activité réflexive de groupe permet cette double réflexivité :

La conception du sujet engagée dans le dispositif de l'analyse en groupe est celle d'un sujet réflexif, qui met en œuvre non seulement des compétences pratiques, mais aussi des capacités critiques. [...] Les participants sont réflexifs parce qu'ils sont placés dans des conditions qui favorisent cette réflexivité. (Campenhoudt et al., 2005, p. 35)

Les activités réflexives ont été enregistrées sur support audio afin de permettre au chercheur de se concentrer sur les discussions menées par la formatrice et d'y contribuer en tant qu'observateur participant. Notre rôle de chercheur lors des activités réflexives de groupe a consisté à recueillir de l'information aux fins d'analyse, mais nous sommes devenus nous-même une part active du processus social que nous analysons (Le Breton, 2004, p. 173). Ainsi, le critère de double vraisemblance de toute perspective collaborative était respecté et créait les conditions nécessaires à l'émergence, en contexte, de la réflexivité des participant-e-s. Pour Savoie-Zajc (2018), dans l'observation participante, le chercheur « occupe une position très engagée, c'est-à-dire qu'il participe pleinement à la dynamique ambiante. » (p. 203) La grande force de ce type de collecte de données est qu'il « permet de dépasser le langage – ce que les personnes disent qu'elles font – pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent » (Savoie-Zajc, 2018, p. 203). Il est à noter que cette observation participante s'ajoute à l'observation non participante des exercices pratiques qui précédaient les activités réflexives. Ainsi, le chercheur a pu analyser en direct ce que les participant-e-s rapportaient en faisant référence à ce qu'il a lui-même observé sur le terrain.

Afin d'obtenir une indication supplémentaire sur la perception des habiletés interactives les mieux développées par les exercices d'improvisation, nous avons remis un questionnaire aux participant-e-s. Le questionnaire a été rempli lors de la première rencontre de formation et une autre fois lors de la dernière rencontre, permettant ainsi

² La paternité de la sociologie compréhensive est attribuée à Max Weber.

de mesurer l'écart de perception. Dans ce questionnaire, chaque énoncé leur a permis d'exprimer le degré de maîtrise des habiletés interactives sur une échelle de type Likert à 10 points.

Ce questionnaire a aussi été utilisé, avec certaines adaptations, dans le cadre d'une précédente recherche-développement (Pelletier, 2017). Il est largement inspiré de l'Inventaire des comportements de gestion de classe (ICGC) de Nault et Lacourse (2016), lequel s'appuie sur le Questionnaire en gestion de classe (QGC) de Nault et Léveillé (1997). Ce questionnaire a fait l'objet d'une validation méthodologique dans l'ouvrage de ces derniers auteurs intitulé *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*. Même si le questionnaire est considéré par Fortin et Gagnon (2016) comme un outil de collecte de données associé à la recherche quantitative, nous estimons que cet outil nous a permis d'obtenir une indication complémentaire aux activités réflexives de groupe. Il contribue ainsi à l'analyse des données qualitatives obtenues par les autres instruments de collecte de données et permet une triangulation des méthodes dans laquelle « plusieurs modes de collecte de données compensent les limites de chacun pris individuellement » (Savoie-Zajc, 2018, p. 212).

3.4 Analyse des données

La stratégie d'analyse que nous avons choisi de mettre en œuvre est celle où le cadre de référence, dans ce cas-ci, le cadre conceptuel du micro-référentiel des habiletés interactives, guide l'analyse des données sans priver le chercheur d'une éventuelle émergence de dimensions nouvelles. Nous avons donc procédé à une « analyse selon une logique inductive délibératoire » (Savoie-Zajc, 2018, p. 207). Dans ce type d'analyse, le cadre sert « d'outil qui guide le processus de l'analyse. La grille d'analyse initiale s'enrichit toutefois dans la mesure où d'autres dimensions pertinentes pour le problème étudié ressortent des données » (Savoie-Zajc, 2018, p. 207). Malgré cette approche souple, le cadre conceptuel utilisé est demeuré stable, c'est-à-dire que le corpus analysé ne justifiait pas l'ajout d'habiletés ou de composantes émergentes.

Ensuite, elles ont été codées et analysées selon l'approche qualitative d'analyse des données de Paillé et Mucchielli (2016). Les huit heures de fichiers audio des activités réflexives de groupe ont été transcrites, puis une analyse thématique des verbatim a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo. Elle consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (p. 236). Les quatre pistes de discussion ayant servi de guide d'entretien pour l'activité réflexive de groupe permettaient de donner des indices de la perception des participant-e-s sur le développement des habiletés interactives. Cependant, un premier codage des verbatim a mis en valeur le fait que ces indices étaient repris, dans la grande majorité des cas, de manière beaucoup plus explicite à l'intérieur de la quatrième piste de discussion, celle de la pertinence en lien avec les habiletés interactives déployées en classe. Ainsi, nous ne traiterons ici que de l'analyse de cette piste de discussion.

Les extraits de texte identifiés ont été classés par thème correspondant aux habiletés interactives et à leurs composantes. Par la suite, ces extraits ont été transformés en énoncés plus courts, rattachés à chacun des exercices (objet imaginaire, histoire collective et gardien-ne de but) tout en étant associés aux participant-e-s (anonymisé-e-s) qui les ont formulés. Par la suite, nous avons classé ces énoncés dans des tableaux selon leur appartenance à une habileté interactive de gestion de classe et à une composante de celle-ci, en plus d'indiquer le nombre de participant-e-s qui ont utilisé un énoncé identique ou similaire pour décrire leur perception du développement des habiletés interactives.

Nous avons poursuivi la création de tableaux de récurrence par exercice, pour chacun-e des onze participant-e-s. Les énoncés qui traduisaient la même habileté ou composante ont été regroupés de façon à stabiliser les énoncés. Trois tableaux ont été créés, un pour chaque exercice, dans lesquels nous retrouvions la récurrence des énoncés par participant-e. Nous avons enfin créé des tableaux résumés pour indiquer le nombre de personnes qui ont mentionné les énoncés. Enfin, nous avons pris la décision de ne présenter que ceux qui avaient une récurrence de quatre ou plus, de manière à dégager les énoncés traduisant un développement significatif perçu.

Pour Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique « a deux fonctions principales : une fonction de repérage et une fonction de documentation » (p. 236). Nous avons pu repérer, dans les verbatim, les énoncés significatifs en lien avec nos questions de recherche et nous avons pu répondre à la fonction de documentation en vérifiant « s'ils sont récurrents d'un matériau à l'autre et comment ils se recourent, rejoignent, contredisent, complémentent... » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236).

Les questionnaires remplis par les participant-e-s lors du premier atelier et lors du dernier atelier ont permis de recueillir leur perception quant au degré de maîtrise des différentes habiletés interactives. Sur une échelle de 0 à 10, chacun-e des participant-e-s a donc identifié son degré de développement perçu relativement aux habiletés, et ce, avant le début de l'intervention et après celle-ci. Les données des questionnaires ont été codées et compilées via SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, version 25), un logiciel spécialisé de traitement

statistique couramment utilisé en recherche quantitative. Ce logiciel, grâce à la création de variables regroupant les scores en fonction de chaque habileté (hyperperception, action rapide et communication) et de variables indiquant l'écart (évolution ou régression) entre les scores avant et après l'intervention, a permis de réaliser une analyse quantitative descriptive et de rapidement « mettre en valeur l'ensemble des données brutes » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 387).

L'analyse descriptive des données issues des questionnaires a permis de faire ressortir la perception du développement des trois habiletés interactives et de ses dix composantes chez les enseignant-e-s pour la durée de la période de formation. Ainsi, il s'agit d'un outil d'analyse complémentaire aux activités réflexives de groupe quant à la pertinence du scénario de formation pour le développement des habiletés interactives dans leur pratique quotidienne. Par ailleurs, le questionnaire ne nous permet pas d'identifier les exercices qui développent le mieux les habiletés interactives puisqu'il a été conçu dans le but d'obtenir des réponses sur le scénario de formation dans son ensemble.

4. Résultats

Pour chacun des exercices auxquels ont participé les enseignant-e-s, nous avons regroupé, dans des tableaux (2, 3 et 4), leur perception de la pertinence de ces exercices pour le développement des habiletés interactives. Il est à noter que nous présentons ici uniquement les énoncés, que nous appellerons dorénavant les *énoncé descriptifs d'habiletés*, ayant fait l'objet d'une récurrence de quatre et plus pour chacun des exercices.

Ainsi, nous avons accès à la perception des enseignant-e-s quant à la pertinence des énoncés descriptifs d'habiletés qui, selon elles et eux, ont été sollicitées par chacun des exercices auxquels elles et ils ont participé : objet imaginaire, histoire collective et gardien-ne de but.

Tableau 2

Fréquences des énoncés descriptifs d'habiletés se rapportant à la pertinence de l'exercice de l'objet imaginaire pour le développement des habiletés interactives

Exercice de l'OBJET IMAGINAIRE			
Énoncé descriptif d'habileté sollicitée	Habilité	Composante	Fréquence /11
Être à l'affût de tout ce qui se passe	Hyperperception	Observation, écoute	6
Développer l'écoute	Hyperperception	Écoute	4
Apprendre à faire deux activités en même temps	Hyperperception	Chevauchement	5
Conserver un certain rythme / imposer un rythme, une routine	Action rapide	Rythme	6
Casser / ralentir le rythme	Action rapide	Rythme	4
Prendre conscience de l'importance de l'attention au non verbal des élèves (identification de comportements ou de questionnements)	Hyperperception	Observation	4

Tableau 3

Fréquences des énoncés descriptifs d'habiletés se rapportant à la pertinence de l'exercice de l'histoire collective pour le développement des habiletés interactives

Exercice de l'HISTOIRE COLLECTIVE			
Énoncé descriptif d'habileté sollicitée	Habilité	Composante	Fréquence /11
S'adapter/réagir/trouver des solutions aux imprévus qui se présentent en classe pour assurer le bon fonctionnement	Action rapide	Utilisation des potentialités	4
Balayer constamment la classe du regard pour voir tout ce qui se passe ou pour que les élèves se sentent engagé-e-s/prises et pris en compte	Hyperperception	Observation	4

Tableau 4

Fréquences des énoncés se rapportant à la pertinence de l'exercice du gardien-ne de but pour le développement des habiletés interactives

Exercice de la ou du GARDIEN-NE DE BUT			
Énoncé descriptif d'habileté sollicitée	Habilité	Composante	Fréquence /11
Gérer/mener/superviser deux choses à la fois	Hyperperception	Chevauchement	5

Les trois tableaux précédents permettent de constater que le nombre d'énoncés dont la fréquence est de quatre ou plus varie selon l'exercice. L'objet imaginaire en compte six, l'histoire collective, quatre et le gardien-ne de but, un seul. De plus, aucun énoncé, dont la fréquence est de quatre ou plus ne se rapporte à l'habileté de communication.

Le Tableau 5, présenté ci-dessous, est issu des résultats obtenus au questionnaire pré-post-intervention. Il permet de présenter la perception du développement des habiletés interactives des enseignant-e-s en lien avec leur participation aux exercices de notre scénario de formation (Pelletier, 2017). Ces résultats (par habileté ou totaux) proviennent de la compilation des écarts pré-intervention et post-intervention pour les questions liées à chacune des habiletés.

Tableau 5

Mesure pré-post de perception du développement des habiletés interactives (Échelle de Likert 1-10)

Participant-e-s	Hyperperception	Action rapide	Communication	Total
Corinne	+2	+6	+3	+11
Daphnée	-1	+4	+2	+5
Dave	+10	+6	+5	+21
Katy	+10	+5	-5	+10
Laura	0	+7	+5	+12
Magalie	-2	0	-2	-4
Manuel	+16	+12	+9	+37
Pascal	-4	+2	0	-2
Sacha	+7	-3	+7	+11
Sophie	+1	+2	+2	+5
Stella	+4	+1	+4	+9
Bilan	+43	+39	+30	+112

Ce tableau permet de constater, globalement, que 2 participant-e-s ont un résultat négatif pour le total des écarts pré-post et 6 participants sur 11 ont un score positif de +10. Un participant a obtenu deux écarts négatifs sur les trois habiletés. Cinq participant-e-s ont obtenu un écart négatif sur une habileté : trois fois pour l'hyperperception, deux fois pour la communication et une fois pour l'action rapide. Dans les progressions les plus fortes pour chaque participant-e, l'action rapide revient cinq fois, l'hyperperception, quatre fois et la communication, deux fois. L'écart pré-post est positif pour le total des trois habiletés : hyperperception avec +43, l'action rapide avec +39 et la communication avec +30.

5. Discussion

Rappelons que cette recherche devait nous permettre d'identifier les habiletés interactives les mieux développées par notre scénario de formation (Pelletier, 2017) ainsi que d'identifier les exercices de ce scénario qui développent le mieux les habiletés interactives selon la perception des participant-e-s à l'étude.

Il appert que, dans l'analyse qualitative des données, l'habileté d'hyperperception est celle qui a été identifiée comme étant davantage développée par le scénario. L'hyperperception est la seule habileté qui a fait l'objet d'énoncés présentant une récurrence de quatre ou plus pour les trois exercices. Quant à l'habileté d'action rapide, elle semble se développer davantage dans le cadre de l'exercice de l'objet imaginaire et de l'histoire collective. En raffinant l'analyse, on remarque que l'exercice de l'objet imaginaire développe la composante *Rythme*, alors que l'exercice de l'histoire collective développe la composante *Utilisation des potentialités*. Aucun énoncé lié à l'habileté de communication n'a obtenu une récurrence de quatre ou plus, ce qui illustre le fait que les exercices pratiques tirés de ce scénario de formation ne permettent pas, selon la perception des enseignant-e-s, une progression suffisante sur ce plan. L'analyse quantitative des données du questionnaire souligne que l'habileté d'hyperperception est celle qui a montré la plus forte progression selon la perception des participant-e-s, mais elle souligne également que les deux autres habiletés (*Action rapide* et *Communication*) ont montré une progression intéressante, quoique moindre.

Quant aux exercices du scénario qui développent le mieux les habiletés interactives, l'identification des énoncés ayant la plus forte récurrence demeure le moyen le plus significatif pour les identifier. Ainsi, l'exercice de l'objet imaginaire est celui qui est le plus mis en évidence en fonction de la récurrence des énoncés descriptifs d'habiletés sollicitées. Six énoncés avec une récurrence de quatre ou plus ont été identifiés dans le cadre de cet exercice. Les énoncés *Être à l'affût de tout ce qui se passe* et *Conserver un certain rythme / imposer un rythme, une routine* ont une récurrence de six, ce qui représente la plus forte récurrence dans le cadre de cette étude. Aucun autre exercice n'a obtenu une récurrence de six, toute habileté confondue.

Nous présentons, dans le Tableau 6, chacun des exercices du scénario de formation et une indication des composantes des habiletés interactives qui se développent par l'entremise de ceux-ci.

Tableau 6

Composantes développées par exercice du scénario de formation

Habilité	Hyperperception			Action rapide	
	Écoute	Observation	Chevauchement	Rythme	Utilisation des potentialités
Composante → Exercice ↓					
Objet imaginaire	X	X	X	X	
Histoire collective		X			X
Gardien-ne de but			X		

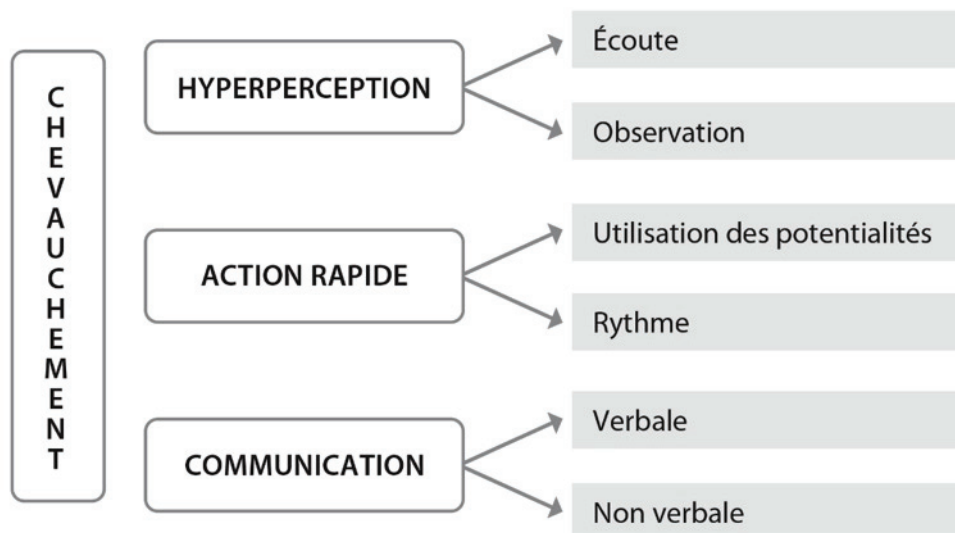
Un des constats importants de l'observation de ce tableau est que chacun des exercices semble contribuer au développement de certaines composantes d'habiletés, mais pas à l'ensemble de celles-ci. Par exemple, malgré le fait que l'exercice de l'objet imaginaire est celui qui développe le mieux les composantes de l'habileté d'hyperperception, il ne permet pas un développement significatif de la composante *Utilisation des potentialités*, faisant

partie de l'habileté *Action rapide*, ce que l'exercice de l'*Histoire collective* permet de faire. Il y a lieu de réfléchir à une certaine flexibilité dans la formation pour répondre aux besoins spécifiques des enseignant-e-s.

Le travail d'analyse des verbatim, notamment les regroupements d'énoncés descriptifs et leur thématisation, nous a amené à concevoir une version simplifiée et modifiée du micro-référentiel des habiletés interactives (Schéma 1)

Figure 1

Micro-référentiel des habiletés interactives



Pour chaque habileté, nous avons réduit le nombre de composantes en raison de nombreux recouvrements dans les énoncés qui traduisent les composantes et habiletés. De plus, la composante du chevauchement est devenue la quatrième habileté, contribuant à illustrer son caractère transversal.

Cette recherche permet aussi de constater que des enseignant-e-s en insertion professionnelle considèrent que ce type de formation contribue au développement des habiletés interactives. Elle répond à un besoin identifié dans les travaux de Lapointe et Guillemette (2012), celui du manque de préparation offerte par le milieu universitaire, notamment le manque de pratique, d'expérience et d'outils en gestion comportementale des élèves. Elle répond également à la préoccupation de Maheux et Lajoie (2010) pour qui les programmes de formation à l'enseignement « should somehow prepare the students to experience the necessity to improvise in the most fertile way. » (p. 90).

Les résultats de cette étude mettent en valeur la pertinence pour les enseignant-e-s en insertion professionnelle d'une formation aux habiletés interactives dont le cœur est constitué d'exercices pratiques d'improvisation et d'une activité réflexive. Les exercices pratiques du scénario visent volontairement à placer les participant-e-s en déséquilibre en les soumettant à des imprévus de manière intensive, raison pour laquelle les exercices s'appuient sur un dispositif d'accompagnement qui crée un climat de confiance. De plus, puisque les exercices sont mis en œuvre dans un contexte autre que celui de la salle de classe ou d'une simulation de celle-ci, il est possible d'augmenter leur intensité sans crainte que les participant-e-s se sentent jugé-e-s sur leur compétence pédagogique (Pelletier, 2019). Comme le souligne Archieri (2013), « aussi paradoxal que cela puisse paraître, le jeu d'improvisation dans une situation éloignée du contexte professionnel et dans des conditions sécurisantes peut s'avérer être un espace d'actions encouragées (Durand, 2008) pour le futur enseignant novice » (p. 209). Ainsi, à l'instar de Loewenberg Ball et Cohen (1999), nous estimons que le développement des savoirs pratiques ne dépend pas uniquement du réalisme du contexte.

Par ailleurs, il nous apparaît important d'offrir le plus tôt possible aux futur-e-s et néo-enseignant-e-s la possibilité de l'émergence de ce qu'Azéma (2019) nomme l'activité-improvisation en interaction en classe. Comme Shem-Tov (2011), nous adhérons à l'idée que l'improvisation est « un mode qui offre à l'enseignant un espace et une dynamique possibles entre le planifié et l'inattendu » (p. 112). Même si nous estimons devoir faire émerger les situations improvisationnelles en contexte de classe, notamment parce que l'improvisation est un incontournable du développement professionnel de l'enseignant-e (Azéma, 2019), nous devons le faire

en complémentarité avec le développement d'habiletés improvisationnelles dans des situations éloignées du contexte professionnel (Archieri, 2013).

Ben-Horin (2016), quant à lui, a réalisé une étude qui combine sessions préparatoires hors classe et expériences d'improvisation en classe. Bien que nous ayons peu de détails sur les sessions préparatoires hors classe, son étude met en valeur que cette combinaison appuyée par une réflexion peut avoir un impact sur l'approche et la mise en œuvre de l'improvisation chez les enseignant-e-s.

6. Conclusion

Cette recherche nous a permis de conclure que, selon la perception des enseignant-e-s en insertion professionnelle, les exercices pratiques de notre scénario de formation (Pelletier, 2017) développent de manière significative l'habileté d'hyperperception et d'action rapide. Cependant, ils ne semblent pas développer suffisamment l'habileté de communication. Elle confirme et renforce les indications de Pelletier (2017) quant au fait que l'habileté d'hyperperception est celle qui offre le meilleur potentiel perçu de développement par les exercices du scénario. Elle met également en valeur l'exercice de l'objet imaginaire comme contribuant le mieux au développement des habiletés interactives.

Par ailleurs, cette recherche nous a permis de raffiner davantage l'analyse des effets perçus des exercices par composante d'habiletés. En effet, les exercices ne développent pas toutes les composantes des habiletés interactives, ce qui ouvre la porte à une spécialisation des exercices pratiques. Par ailleurs, puisque les trois exercices du scénario jouent un rôle dans le développement d'au moins une composante des deux premières habiletés interactives, nous suggérons que le scénario demeure tel quel, mais que le formateur ou la formatrice tienne compte des résultats de cette recherche dans la planification et l'animation des rencontres de formation pour adapter le choix des exercices aux besoins des enseignant-e-s.

Cette étude, en montrant à nouveau le potentiel formateur des exercices pratiques du scénario et en présentant un micro-référentiel simplifié des habiletés interactives, motive la recherche d'autres exercices pouvant développer les habiletés interactives. Elle montre également qu'il y a lieu d'explorer davantage la complémentarité des approches de formation en contexte authentique (directement en classe) et en contexte éloigné (en laboratoire hors classe).

Même si cette formation était à l'origine destinée à la formation initiale, la mise à l'essai de ce scénario auprès d'enseignant-e-s en insertion professionnelle a permis de souligner tout son potentiel pour le développement des habiletés interactives chez les enseignant-e-s en début de carrière. À la suite de cette expérimentation avec des enseignant-e-s de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, cette organisation a décidé d'intégrer cette formation dans son programme d'insertion professionnelle et de poursuivre avec de nouvelles cohortes pour les années suivantes.

L'intégration de ce type de formation pratique dans les mesures d'insertion professionnelle à plus grande échelle pourrait contribuer à une diminution des difficultés de gestion de classe du personnel enseignant tout en diminuant, ultimement, les risques de décrochage enseignant.

Bibliographie

- Archambault, J., et Chouinard, C. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Gaëtan Morin.
- Archieri, C. (2013). *La construction de l'expérience par le théâtre : contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant*. [Thèse de doctorat non publiée. Université de Bretagne Ouest].
- 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>
- Ben-Horin, O. (2016). Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. *Cogent Education*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1248186>
- 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.
- Bernier, P. (2013). *Le phénomène du décrochage chez les enseignants – conséquences, impacts et considérations*. [Recension des écrits. Université de Saint-Boniface].
- 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.
- Campenhoudt, L.V., Chaumont, J.-M., et Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. Dunod.

- 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.
- Desrosiers, J., et Larivière, N. (2014). *Le groupe de discussion focalisée : application pour recueillir des informations sur le fonctionnement au quotidien de personnes avec un trouble de la personnalité limite*. Dans Corbière, M., et Larivière, N. (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes*. Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, F. (2012). Aider les enseignants débutants à gérer la classe. *Formation et profession*, 19(1), 38-41.
- Dufour, F., et Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Education & Formation* (299), 52-66.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche éactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation & Didactique*, 2(3), 97-121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Fortin, M.-E., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation. <https://doi.org/10.7202/1042088ar>
- 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].
- Gravel, R., et Lavergne, J. (1987). *Impro : réflexions et analyses*. Leméac.
- Holborn, P. (2003). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen, et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant* (Tome 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.
- Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- 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>
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. PUF.
- 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.
- 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.
- Maheux, J.-F., et Lajoie, C. (2010). On Improvisation in Teaching and Teacher Education. *Complicity*, 8(2), 86-92. <https://doi.org/10.29173/cmplct11157>
- Mukamurera, J. (2006). *La désertion professionnelle, un problème croissant. Situation chez les enseignantes et les enseignants du préscolaire-primaire et du secondaire au Québec*. [Conférence] Congrès de la Centrale des syndicats du Québec, Montréal, QC, Canada.
- Mukamurera, J., Bourque, J., et Ntebutse, J. G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23(2), 36-39.
- Nault, T., et Lacourse, F. (2016). *La gestion de classe : une compétence à développer* (2^e éd.). CEC.
- Nault, T., et Léveillé, C.J. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*. Les Éditions Logiques.
- Paillet, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- 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. (2019). Un scénario de formation pour le développement du savoir-improviser. Dans Jutras, F., et Rondeau, K. (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation : s'accompagner, accompagner et être accompagné*, (p.127-146). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvgx4d4.12>

- Pelletier, J.-P. (2020). Mise au point d'exercices visant le développement d'habiletés interactives chez des stagiaires en enseignement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 397-416. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9696/7576>
- 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>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative / interprétative. Dans Karsenti, T., et Savoie Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd.) Les Presses de l'Université de Montréal.
- 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.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand, et D. Gagnon). Les Éditions Logiques.
- Shem-Tov, N. (2011). Improvisation teaching as mode of knowing. *Journal of Aesthetic Education*, 45(3), 103-113.
- 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.

Mots-clés : Formation des enseignant-e-s; Habiletés interactives; Improvisation; Gestion des interactions; Insertion professionnelle

Testung eines Trainingsszenarios, bestehend aus Improvisationsübungen, für die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten von Lehrer*innen und deren berufliche Integration

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit qualitativ-interpretativer Forschung (Savoie-Zajc, 2018), die unter Verwendung eines kollaborativen Ansatzes (Desgagné, 2001) mit Lehrer*innen in beruflicher Integration in Quebec (Kanada) durchgeführt wurde. Die Studie testet ein aus Improvisationsübungen bestehendes Trainingsszenario, das auf die Entwicklung interaktiver Managementfähigkeiten im Klassenzimmer zielt (Pelletier, 2017). Die Analyse von Gruppenreflexionsaktivitäten ermöglicht nicht nur die Aktualisierung mikro-referentieller interaktiver Fähigkeiten, sondern auch die Dokumentation der Wahrnehmung von Lehrer*innen in Bezug auf eben diese Fähigkeiten sowie eine effizientere Ausarbeitung von Übungen, um sie weiterzuentwickeln.

Schlagworte: Lehrerinnen- und Lehrertraining; Interaktive Fähigkeiten; Improvisation; Interaktionsmanagement; Berufliche Integration

Sperimentazione di un dispositivo di formazione, caratterizzato da esercizi d'improvvisazione, volto allo sviluppo delle abilità interattive degli/delle insegnanti in inserimento professionale

Riassunto

Il presente articolo dettaglia una ricerca qualitativo-interpretativa (Savoie-Zajc, 2018) che, realizzata secondo un approccio collaborativo (Desgagné, 2001), vede la partecipazione di insegnanti in inserimento professionale nel Québec (Canada). Lo studio sperimenta un dispositivo di formazione caratterizzato da esercizi d'improvvisazione, atti allo sviluppo delle abilità interattive nella gestione della classe (Pelletier, 2017). L'analisi delle attività riflessive, oltre a condurre al rinnovarsi di un micro-quadro referenziale concernente le abilità interattive, consente sia di esplorare la percezione che di tali abilità le/gli insegnanti hanno, sia di identificare gli esercizi maggiormente efficaci per il loro sviluppo.

Parole chiave: Formazione degli/delle insegnanti; Abilità interattive; Improvvisazione; Gestione delle interazioni; Inserimento professionale

Testing of a training scenario, consisting of improvisation exercises, for the development of interactive skills among teachers in the process of professional integration

Summary

This article deals with qualitative-interpretative research (Savoie-Zajc, 2018), conducted using a collaborative approach (Desgagné, 2001) with teachers in professional integration in Quebec (Canada). The study tests a training scenario composed of improvisation exercises aimed at developing interactive classroom management skills (Pelletier, 2017). In addition to updating a micro-referential of interactive skills, the analysis of group reflective activities allowed documenting the teachers' perception of their interactive skills and the most effective exercises for developing them.

Keywords: Teachers training; Interactive skills; Improvisation; Interaction management; Professional integration

Jean-Pierre Pelletier, professeur-assistant au Département d'éducation de l'Université TÉLUQ. Titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, il se spécialise en formation pratique des enseignant-e-s et s'intéresse particulièrement au développement de leurs habiletés interactives.

Université TÉLUC, 5800, rue St-Denis, Bureau 1105, Montréal (Québec), Canada H2S 3L5

E-mail : jean-pierre.pelletier@teluq.ca