

# L'improvisation, objet paradoxal et praxis incontournable du travail ordinaire de l'enseignant

Guillaume Azéma – Serge Leblanc

IUFM de l'académie de Montpellier, école interne de l'UM2 – LIRDEF  
EA3749

---

**RÉSUMÉ** • Cette recherche se propose d'explorer et d'analyser une praxis somme toute peu visitée de l'agir professionnel des professeurs des écoles en interaction en classe : l'improvisation.

L'étude de l'activité d'enseignantes d'écoles maternelles et primaires est opérée à partir du cadre théorique et méthodologique du « cours d'action ». S'appuyant sur des données audio-vidéos accompagnées des commentaires des acteurs sur leur propre activité (issus « d'autoconfrontations »), notre travail cherche, à des fins de production de connaissances sur le travail réel et de re-normalisation des proscriptions de la formation, à éclairer l'objet d'étude ainsi qu'à mieux comprendre la praxis en son mouvement. Sans se départir de son caractère paradoxal, l'improvisation se trouve précisée dans ses formes et dans la dynamique de son cours. L'analyse des données permet en outre de préciser son rapport au développement professionnel.

**MOTS-CLÉS** • Improvisation, cours d'expérience, efficience d'action, développement professionnel, empathie.

---

En formation des enseignants, les didactiques disciplinaires et l'ingénierie pédagogique (programmations, préparations, construction de tâches...) ont généralement bénéficié jusqu'ici d'un large crédit. Sans se couper de ces axes fondamentaux, notre travail se focalise sur la part de surprise et de création inhérentes aux situations d'interaction en classe. Nous appuyant sur des récits et des faits objectivables qui nous rappellent qu'une séance ne peut être le « copier/coller » d'une préparation, notre recherche fait de l'improvisation et des rapports qu'elle entretient aux

moments d'efficiace chez des professeurs des écoles néo et anciens titulaires, un objet central d'investigation scientifique.

Si l'improvisation est parfois indissociable de l'histoire de certains métiers qui en ont fait un élément déterminant de leur praxis et/ou un contenu d'enseignement de choix dans leurs écoles de formation (en Arts, dans les métiers du barreau, du direct télévisé ou de la politique...), sujet de nombre de fantasmes, préjugés ou croyances, elle a rarement bonne presse dans l'institution éducation nationale où elle est souvent dévalorisée.

Nous postulons que l'observation de l'improvisation est susceptible d'enrichir l'approche pédagogique ainsi que la constitution de situations d'accompagnement du développement professionnel, car elle peut être considérée, sous certaines conditions, comme une clé de l'efficiace des professeurs des écoles en interaction en classe.

Prise dans un sens réducteur et exclusif, la racine latine du concept pouvait nous conduire d'emblée à une impasse (improvisus – *in*, privatif et *providere* = voir avant). En effet, les différents dictionnaires traduisent souvent ce « sans voir avant » par absence de préparation. Les arts, la philosophie et plus spécifiquement les sciences de l'éducation (« l'improvisation réglée » de Perrenoud, 1994 ; « the disciplined improvisation » de Sawyer 2004 ; « les gestes d'ajustement » de Bucheton, 2009 ; « les imprévus » de Jean, 2008) nous incitent à relativiser et retenir l'existence d'improvisations avec partition, avec canevas, avec préparation, condition *sine que non* de l'étude elle-même.

Nous avons centré notre étude sur le pendant des « gestes d'ajustement » (Bucheton, 2009) : les micros-improvisations. Nous préférons cette terminologie pour sa portée sémantique, politique et épistémologique, davantage en accord selon nous avec une appréhension dynamique de l'expérience, et d'un travail pré-actif vivace ou plastique.

## 1. Cadre théorique

Si notre travail s'inscrit dans la filiation des recherches de Perrenoud (1994), de Bucheton (2009) ou de Jean (2008) ; s'il partage leur perspective pragmatique qui, pour reprendre les termes de la didactique professionnelle, analyse le « pouvoir d'agir » des enseignants, entendus comme des « sujets capables » tout autant « qu'épistémiques » (Pastré, 2008) ; l'étude est ici opérée suivant un cadre théorique mettant en exergue le

caractère dynamique, situé (Suchman, 1990), incarné et enacté de l'activité (Varela, 1993) : le « cours d'action » (Theureau 2004, 2006).

Quatre présupposés essentiels le caractérisent :

- L'activité est un flux dynamique indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et qu'elle alimente, elle comprend des espaces/temps d'équilibre et de perturbations. Durand, Meuwly-Bonte et Roublot (2008, p.77) rappellent qu'elle « *est irréductible à une exécution commandée par des préalables cognitifs (les plans par exemple) ou culturels (les tâches ou rôles sociaux par exemple)* ». Elle émerge du couplage structurel acteur/environnement (comprenant d'autres acteurs). Ce système acteur/environnement est autonome, c'est-à-dire « opérationnellement clos » et asymétrique. Etudier l'activité revient, suivant des emplans spatiotemporels déterminés, à analyser l'histoire dynamique du couplage acteur/environnement significative pour l'acteur.
- L'activité s'accompagne d'une conscience pré-réflexive qui constitue « *l'effet de surface de la dynamique de couplage structurel de l'acteur avec son environnement (y compris social)* » (Theureau, 2006, p.46). Autrement dit, la conscience pré-réflexive correspond à « *la familiarité de l'acteur à lui-même et sa présence à soi permanente accompagnant le flux de l'activité* » (Durand, Meuwly-Bonte & Roublot 2008, p.77). Selon des conditions éthiques et techniques favorables, l'acteur et le chercheur peuvent avoir accès à ces données symboliques, signifiantes pour l'acteur, montrables, racontables et commentables de son activité.
- Il est possible d'identifier, pour des situations ayant un « air de famille », des régularités dans l'activité située au travail d'un acteur qui se traduisent en perceptions types, préoccupations types, émotions types, attentes types... (Ainsi que leurs combinatoires). Ce processus de typicalisation consiste selon Durand *et al.* (2008, p.78) « *en l'extension de la signification d'une occurrence, qui prend une valeur d'ancrage des expériences passées, présentes et futures* ».
- Certaines significations et typicalisations peuvent être partagées entre les acteurs d'une communauté professionnelle, voire interprofessionnelle. « *L'activité exprime à la fois une singularité et une appartenance à une communauté (Lave & Wenger, 1991). Bien que ressentie comme singulière et subjective, elle se déploie sur la base d'un héritage culturel qu'elle se réapproprie et dont elle porte l'empreinte par le biais de processus de sémiotisation de l'expérience* » (Ria & Rouve 2009, p.258).

## 1.1. Méthodologie

Dans le cadre d'un travail exploratoire sur cet objet, nous avons filmé 9 temps de classe (coins regroupement, îlots, ateliers ou travail en grand groupe, en graphisme, écriture, lecture, chant, numération, calcul, EPS, etc. ; au total, 6 heures d'enregistrement vidéo) de 2 enseignantes volontaires (Gaëlle, titulaire première année en classe triple niveaux Grande Section/Cours Préparatoire/Cours Élémentaire 1 et Fabienne, titulaire onzième année en classe double niveaux Moyenne Section /GS). Nous avons mené avec chacune d'elle, un entretien d'autoconfrontation de premier et de deuxième niveau (10 heures de données). En référence au cadre méthodologique du « cours d'expérience » (Theureau, 2004), les analyses ont porté sur des empanns d'activité sélectionnés à partir de la définition générique suivante du concept : « temps d'agir professionnel mis en œuvre sur le champ et sans l'avoir prévu ». Nous avons prioritairement étudié des formes d'improvisation que nous qualifierons de « micros ». La méthodologie d'analyse fut la suivante :

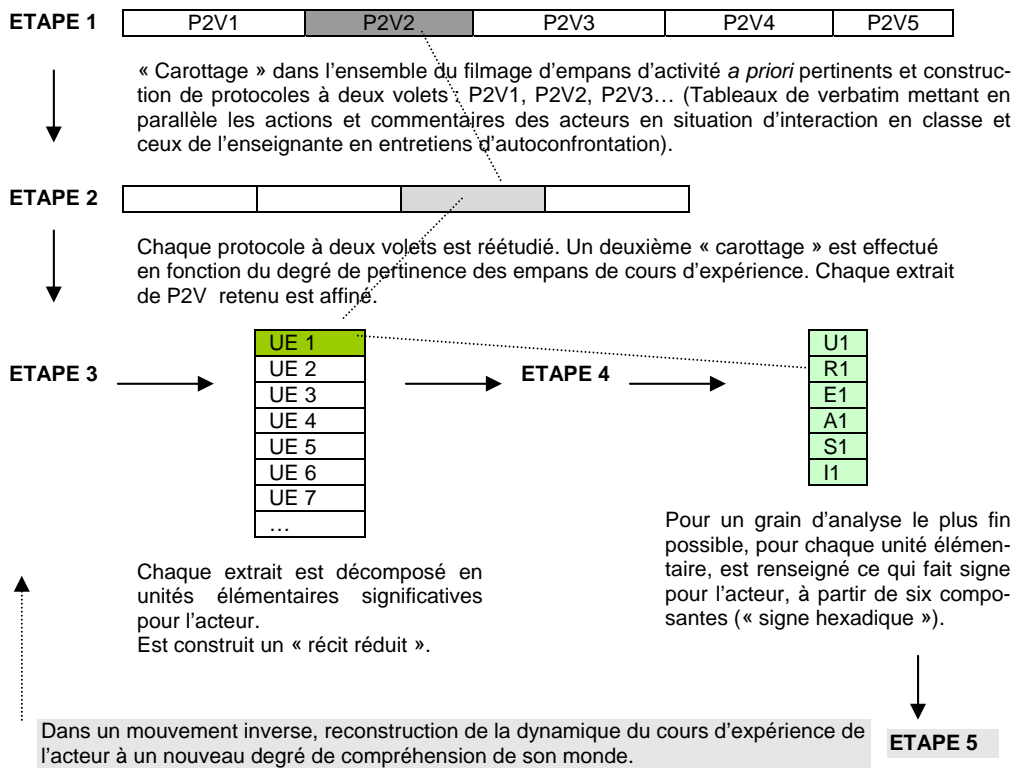


Schéma 1. Opérations d'analyse des données



Unité Élémentaire	Temps	Actions, émotions, interprétations et Représentamen (« R » conçu comme le « choc » ou la « perturbation » qui déclenche l'actualisation)
UE 1	00'00	Dérangée par le décalage vécu, se déplace. R = « Se sent trop piquet ».
UE 2	00'42	« Colin tu viens à côté de moi » ! R = Colin fait le clown.
UE 3	00'56	Fait signe de la main à Aymeric de se redresser. R = Aymeric avachi sur sa table. Agacement (référence interne).
UE 4	01'04	Fait lalalalaaaaa sur un ton de fermeté, en regardant Colin plus sévèrement. R = Colin fait le clown.
UE 5	01'21	Voyant que Colin fait encore plus le clown, se déplace pour l'isoler R = Colin fait encore plus le clown.
UE 6	01'40	Indique à Colin de regagner sa place pensant finalement qu'il y sera moins perturbateur. R = Colin fait toujours le clown.

Tableau 1. Gaëlle. Récit réduit « Chant ». Micro-improvisations vécues comme réaction contraintes

Dans le cas de Gaëlle (enseignante titulaire première année, T1), filmée durant une matinée de classe, nous avons entre autre retenu et analysé une séquence de chant. Cette jeune titulaire y mène une activité routinière d'échauffement corporel et vocal ; elle en vient pourtant à improviser une série d'actions.

Contextualisation : classe triple niveau - situation d'apprentissage en chant choral - (10h10'45), après une série d'exercices de décontraction et de souffle, d'exercices rythmiques et d'exercices de coordination ; échauffement sensoriel et vocal.

## 2. Résultats

a) A observer l'activité réelle, la caractérisation de notre objet a évolué : à partir de ce que nous ont montré, raconté, commenté les acteurs de leur activité, nous avons été amené à considérer l'improvisation comme un empan temporel plus ou moins grand et plus ou moins complet de création *in situ*, accompagnée d'un sentiment de jaillissement, de non prévision, de non délibération ou de non calcul préalable et/ou une bifurcation, comme sortie de nulle part (Gaëlle : « *c'était pas du tout prévu* », « *je me sentais trop 'piquet' alors j'ai bougé* », « *quand je voyais par exemple que ça ramait trop HOP ! Je basculais* », « *et puis heu PAF !* ((Claquement de

doigt)) », « *c'est sur le moment ça me vient et je me dis tiens je vais essayer ça !* »)

b) Outre la différenciation des improvisations selon leur empan temporel : micro-improvisations et improvisations plus larges, en croisant la typologie ouverte de De Raymond (1980) avec nos propres données, deux formes se sont révélées prégnantes : les improvisations vécues comme réaction contrainte (où l'acteur doit faire avec une occurrence, « rattraper en voltige l'événement », p. 151) et les improvisations vécues comme exploitation spontanée de la situation (où l'acteur saisit une occasion), ces deux formes revêtant pour l'acteur, selon les cas, un caractère plus ou moins fort de nécessité et /ou d'urgence.

Dans l'illustration proposée, les improvisations de Gaëlle (T1) sont liées à des perceptions internes et externes, qui parfois la gênent et l'inquiètent « je me sentais trop piquet », « Là, c'est que quand je monte dans les aigus je me dis est-ce que je vais y arriver ? » ; « Colin fait n'importe quoi, donc heu »... Les données recueillies nous engagent à penser qu'il s'agit pour elle, de mettre en œuvre des actions lui permettant de recouvrer une dynamique du cours de son expérience conforme à ses préoccupations : canaliser Colin, ne pas rompre la dynamique de groupe de l'échauffement chant... ; et attentes : que Colin cesse de faire le clown, qu'Aymeric se redresse...

... Il s'agit pour les acteurs, au-delà de la mise en acte de structures d'activité types (« micro-mondes ») qui ont fait leurs preuves, de créer en situation, des actions contribuant à perpétuer le système dans son ensemble et ce, quelles que soient les occurrences imprévisibles émergeant des différents couplages ici et maintenant.

c) L'improvisation participe à l'efficacité d'une enseignante novice, elle permet d'accorder et d'opérationnaliser une constellation d'actions et de préoccupations sous-jacentes multiples et difficiles à rendre compatibles.

Ici, Gaëlle jongle en permanence avec  $n$  choses en même temps. Elle développe une vigilance perceptive souple en cours d'action, interdépendante de caps divers. Elle fabrique de l'action en fonction de « condensation de priorité » construites à partir des sens en activité qui alimentent et sont alimentés par ses préoccupations, ses attentes, ses apprentissages du moment et donnent sens à ce qu'elle vit : « *Ben là c'est dur à gérer justement parce que justement ya plein de trucs à gérer en même temps, ya le f', ya les enfants qui s'assoient qui s'avachissent etc (...) ya euh j'essaie d'écouter l'ensemble pour voir si c'est juste, j'essaie de voir si y'en a pas qui font les, les poissons où ils font que bouger les lèvres etc (...)*

*donc c'est pour ça qu'à un moment je vais me déplacer dans la classe pour essayer de mieux écouter et... c'est vrai que c'est pas évident de gérer en même temps ».*

Le récit réduit (tableau 1) nous permet de mettre en évidence les jeux de couplage entre l'activité de l'enseignante et les actions des élèves. L'enseignante enchaîne une série de tentatives sensées canaliser des élèves tout en maintenant l'implication de tous dans l'activité en cours.

Le déploiement du signe hexadique de l'UE 1 nous aide à préciser l'influence de la sensation d'aise dans les déplacements improvisés de l'enseignante. Le corps s'apparente au baromètre d'une partie de son activité, en relation avec ses préoccupations, ses attentes et son référentiel. Cette sensation d'aisance apparaît contextuellement située et liée au système particulier dans lequel œuvre Gaëlle, en interaction avec des éléments externes. Par exemple, les élèves qui, quasi tous, restent tournés vers elle et se calent sur sa propre justesse.

UE 1	00'00	Dérangée par le décalage vécu, se déplace.	
PRÉOCCUPATIONS :		ATTENTES :	RÉFÉRENTIEL :
Continuer d'améliorer son <b>bien-être. Se sentir à l'aise.</b> Pouvoir passer les notes aigues. Donner aux élèves la meilleure référence possible.		Que son <b>bien-être</b> se mette en place. Qu'elle passe ses aigus. Que les élèves l'accompagnent tout en se rendant disponibles pour l'activité.	Il faut être <b>bien dans son corps pour chanter.</b> Il faut échauffer la voix dans toute sa tessiture pour être disponible par la suite et chanter juste.
REPRÉSENTAMEN : R = « <b>Se sent trop piquet</b> ».			
INTERPRÉTANT :			
[déplacement gauche/droite] : <b>sentiment d'aisance et d'effcience.</b>			

Tableau 2. Gaëlle : « Chant ». Signe hexadique illustrant la boucle interne de sensation d'aise

Par ailleurs, l'étude de la vidéo à la sourde et une analyse des orientations du corps, des regards, des distances proxémiques selon les techniques de D. Forest (2006) permet de mettre en exergue l'habileté avec laquelle l'enseignante T1 improvise des micro-actions, qui lui permettent de maintenir le contact avec le groupe classe (qui reste engagé et attentif) tout en gérant la conduite d'un élève qui tend à se dissiper, le relâchement d'un autre...





5 Aymeric se redresse, l'enseignante, épaules orientées vers le groupe classe, regarde Colin et effectue des jeux paraverbaux sur le ton de « tu me casses les pieds ». Le groupe classe est encore orienté vers elle et la regarde en poursuivant l'échauffement.

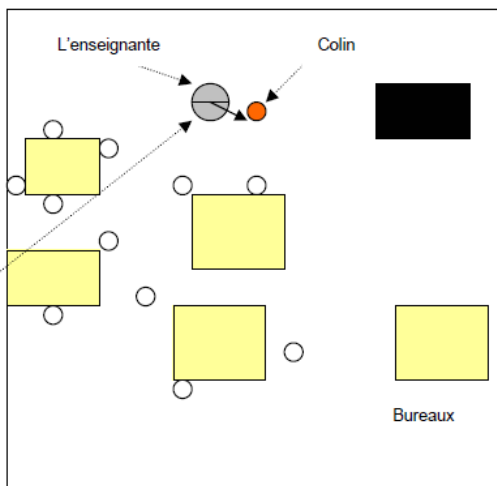


Schéma 1. Gaëlle : « Chant ». Étude proxémique, vignette 5

d) L'improvisation caractérise et conditionne le développement professionnel. Dans le cas de Gaëlle (T1), on pourrait dire que les improvisations sont autant de savoir-faire spécifiques qui peuvent être particulièrement efficaces, que des temps de tâtonnements (« *là je suis plus dans le tâtonnement* »), base du perfectionnement de ses « dispositions à agir ». Elles correspondent à des temps particulièrement féconds d'invention du métier et de construction professionnelle. En improvisant, et par un processus de validation/invalidation de types tels que décrits par les auteurs travaillant à partir du cadre théorique du cours d'action, de nouvelles « drailles » de fonctionnement (des « micro-identités ou « micro-mondes » transitoires) se créent, comme le montre la dynamique des interprétants (le « I » du signe hexadique entendu comme des formes types transitoires, renforcées, validées ou invalidées par l'acteur en fonction de leur degré d'opérationnalité en situation).

UE	Interprétants
UE2	INTERPRÉTANT 2: [Colin à côté de moi]1 : canalise Colin.
UE3	INTERPRÉTANT 3: [geste sec de la main regard orienté] : a une incidence sur le réajustement postural des élèves.
UE4	INTERPRÉTANT 4: [Colin à côté de moi]2 : ne suffit pas à canaliser Colin. [gros yeux noirs en faisant Lalalalalaaaa sur le ton de « tu me casses les pieds »]1 : canalise Colin.
UE5	INTERPRÉTANT 5: [Colin à côté de moi]3 : ne suffit pas à canaliser Colin. [gros yeux noirs en faisant Lalalalalaaaa sur le ton de « tu me casses les pieds »]2 : ne suffit pas à canaliser Colin.
UE6	INTERPRÉTANT 6 :[isole Colin au tableau, le regarde par intermittence]2 : ne canalise pas Colin, au contraire.

Tableau 3. Gaëlle : « Chant ». Cours des interprétants



### 3. Discussion et ouverture

#### 3.1. « Expert », un concept aux frontières mal définies

Dans le cas présenté, l'enseignante T1, met en œuvre des procédures repérées par Forest (2006) chez des enseignants dits chevronnés : jeu sur la « distance didactique » (distance physique, orientation du corps et du regard). Elle arrive à un résultat. Nous pensons que son expertise est, spécifiquement, celle d'une jeune enseignante en pleine construction professionnelle. En improvisant, dans une dynamique attentionnelle et empathique située, elle développe, enrichit et précise ses dispositions à agir, elle fabrique de l'efficacité d'action dans des situations complexes à préoccupations contradictoires. Elle renforce cette puissance empathique située. L'improvisation n'est plus ici un pis-aller, mais un « élan vital », un souffle de l'interaction et de son efficacité. L'expertise, n'est-ce pas d'abord cette capacité à construire très tôt des conversations avec cet élan et à continuer de le faire dans la durée ?

#### 3.2. Monde de l'acteur et anticipation, projections sensorielles

A partir d'une conception « enactive » du vivant (Varela, 1993), quand nous parlons d'improvisations vécues comme réactions contraintes, nous faisons référence non pas à des réactions à un monde pré-donné mais à un monde émergent du couplage dynamique de l'acteur avec son environnement. L'acteur « réagit » en quelque sorte à des phénomènes auxquels il a lui-même contribué. Notre hypothèse est que ce monde est constitué et constituant de formes sensorielles simulées par l'acteur. On peut penser en effet qu'en fenêtres irrégulières, germent des scénarii pré-actifs dynamiques, complémentaires ou conflictuels, simulant sensoriellement le rapport à l'espace, au temps, aux relations entre les acteurs (tout autant qu'anticipant des caps spécifiques et transversaux de séance, des procédures didactiques). En interaction en classe, les scénarii poursuivraient leur mutation et imposeraient des actions en relation avec ces fictions - actions vécues par les acteurs comme improvisées, du fait de leur nouveauté ou de la sensation de jaillissement et de non délibération qui les accompagne. Rosenthal et Visetti (1999, p.184) précisent que les structures dynamiques les plus élémentaires de la perception relèvent aussi de la dimension imaginative, que « *la perception est d'emblée tout autre qu'une simple structuration sensorielle, parce qu'elle est fiction avant d'être reproduction* ». Dans le cas des enseignantes observées, à certains moments, tout se passe comme si, en

elles, elles se « voyaient » dans des situations, se sentaient effectuer des actions et « voyaient » et sentaient les élèves en action. Tout se passe comme si, dans un couplage empathique, émergeaient des possibles situationnels (« actualité potentielle » chez Theureau, 2006). Sans doute la question de l'empathie est-elle à creuser dans sa conception psychophysio-phénoménologique, entendue comme un phénomène de résonance sensorielle de l'activité d'autrui (Jorland 2004), qu'il serait pertinent d'étendre à la situation. En deçà et au-delà des imprévus extrinsèques (panne informatique, orage sur le terrain de jeu... tels que décrits par Jean, 2008), l'empathie permettrait à l'acteur « d'émuler » des cours fictifs possibles de situation tellement « réels » pour lui - anticipations, « projections » (Berthoz & Petit, 2006), qu'ils le conduiraient à bifurquer avant certaines occurrences effectives ou l'aiderait, tout en ayant cette sensation d'improviser, à mieux jouer avec elles.

## Conclusion

La formation à l'improvisation, et à partir d'elle, ne manque pas d'être paradoxale, « *peut-on apprendre ce qui, par définition [...] n'arrive qu'une fois tel qu'il arrive ?* » note De Raymond, qui par ailleurs reconnaît cette possibilité (1980, p.62). Toutefois, il nous semble judicieux, plutôt que de faire de l'improvisation un accident ou une opération magique réservée à des professionnels chevronnés, de davantage la considérer. Selon nous, il est pertinent de penser ce lot commun incontournable du métier comme un organisateur majeur des dispositifs de formation et d'accompagnement du développement professionnel.

A une époque où les professionnels, jeunes et moins jeunes, cherchent à reconstruire leurs propres repères et où des fossés d'incompréhension se creusent entre enseignants et élèves, sans doute est-il juste de poser la question de l'invention perpétuelle d'un métier qui aurait tort, pour ce faire, de se passer de l'improvisation et de ses corrélats : intuition, prévision, empathie... un travail à partir de, sur et pour l'improvisation, dans des conditions qui structurent, sécurisent mais libèrent l'initiative et la créativité.

**Guillaume AZEMA** guillaume.azema@montpellier.iufm.fr  
**Serge LEBLANC** serge.leblanc@montpellier.iufm.fr

## BIBLIOGRAPHIE

- Berthoz, A., Jorland, G. (Eds.) (2004). *L'Empathie*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Berthoz, A., Petit, J.L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris : Odile Jacob.
- Bucheton, D. (Ed.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.
- De Raymond, J-F. (1980). *L'improvisation*. Paris : librairie philosophique J.Vrin.
- Durand, M., Meuwly-Bonte, M., Roublot, F. (2008). Un programme de technologie de formation centré sur une approche auto-référencée de l'activité. *Travail et apprentissages*, 1, 76-91
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefour de l'éducation*, 21, 73-94.
- Jean, A. (2008). *Traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale*. Thèse de doctorat non publié, Université de Montpellier 3.
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et apprentissages*, 1, 9-21.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation de l'enseignant entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Ria, L., Rouve, ME. (2009). Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collège « ambition réussite » : Trajectoires, Activités et Identité. In R. Goigoux, L. Ria & M-C Toczec-Capelle (Eds), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 225-266). Clermont-Ferrand : Presse Universitaire Blaise Pascal.
- Rosenthal, V. Visetti, YM. (1999). Sens et temps de la Gestalt. *Intellectica*, 28, 147-227.
- Sawyer, K. (2004). Creative Teaching : Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33(2),12-20.
- Suchman, L. (1990). Plans d'action. Problèmes de représentation de la pratique en sciences cognitives. In P. Pharo & L. Quéré (Eds), *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie* (pp.149-170). Paris : EHESS.
- Theureau, J. (2004) *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octares.
- Theureau, J. (2006) *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octares.
- Varela, F., Thompson E., Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.