

PERSPECTIVES ENTOURANT LA SAISIE DE

L'EXPÉRIENCE

ENSEIGNANTE LORS

D'INCIDENTS FACE-À-FACE POUVANT PERTURBER LE CLIMAT DE LA CLASSE

Joannie St-Pierre

L'accès aux savoirs en action reste un défi tant pour les professionnels que pour les chercheurs. Dans le cadre de cet article, les incidents sont abordés puisqu'ils permettent de questionner les pratiques et les valeurs sous-jacentes à ces savoirs en action. L'objectif de cette contribution est donc d'explorer l'empan des possibilités associées à la saisie de l'expérience enseignante lors d'incidents. À la suite d'une recension des écrits sur les incidents, deux perspectives liées à la façon de saisir les schèmes ainsi que les indices guidant la perception semblent orienter les écrits. Certains se concentrent sur le traitement de l'information et considèrent la perception comme étant préalable à l'action. D'autres reconnaissent la perception de l'acteur, son ressenti et son intuition lors d'incident.

Mots-clés : expérience, incident, pensée enseignante, perception, savoir professionnel

Access to knowledge in action remains a challenge for both professionals and researchers alike. In the context of this article, the incidents are tackled since they make it possible to question the practices and values underlying this knowledge in action. The purpose of this contribution is to explore the range of opportunities associated with capturing the teaching experience in incidents. Following a literature review of incidents, two perspectives on how to grasp schemas and clues guiding perception seem to guide the literature. Some focus on information processing and view perception as a prerequisite for action. Others recognize the perception of the actor, his feelings and his intuition during an incident.

Keywords: experience, incident, perception, professional knowledge, teacher thought

L'objectif de cette contribution vise à lever le voile sur les positionnements dans lesquels s'engagent les auteurs alors qu'ils étudient l'expérience des enseignants. Plus particulièrement, l'expérience d'incidents sera approfondie puisque ces situations permettent de questionner les valeurs et les pratiques des enseignants (Barrère, 2002). Notons que ce texte réfère aux incidents à titre d'actions face à face, brèves et imprévisibles, qui peuvent fragiliser ou perturber le climat de classe (Barrère) et qui résultent de l'interprétation d'une signification que l'enseignant attribue à cet événement (Tripp, 1993). Dans le cadre de cet article, la problématique souligne la difficulté qu'ont les professionnels et les chercheurs à saisir les savoirs professionnels des enseignants dans le feu de l'action (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008).

Ensuite, le cadre théorique aborde l'expérience en prêtant attention plus particulièrement à la perception. Aussi, la méthodologie utilisée pour réaliser cette recension est décrite avant d'approfondir les résultats et la discussion qui mettent en relief deux perspectives.

Problématique

Au fil des années, les savoirs professionnels qu'ont les enseignants en action et sur l'action ont été nuancés et étudiés sous divers angles (Tochon, 2000). Toutefois, Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008) soulignent le défi que représente pour un chercheur la saisie de ces savoirs professionnels. En classe, ces savoirs incluent la prise en compte de tous les événements qui se produisent rapidement, concurremment, devant témoins, tout en étant situés dans l'historicité de la classe (Doyle, 2006). L'immédiateté, l'imprévisibilité et la simultanéité de la classe (Archambault et Chouinard, 2004; Hattie, 2017; Lessard et Schmidt, 2011) s'ajoutent à la contingence de la gestion de classe. Cette contingence, soit l'indétermination liée aux situations, fait que les situations sont chargées d'incertitude et représentent un défi pour les enseignants (Ermakoff, 2013). En effet, les enseignants doivent gérer leur classe en réfléchissant dans le feu de l'action et en agissant (ou non) dans l'urgence (Perrenoud, 1996).

En somme, puisque ces particularités font que la gestion de classe peut engendrer des difficultés pour les enseignants (Archambault et Chouinard, 2004; Doyle, 2006; Perrenoud, 1996,1999,2001), nous souhaitons mieux comprendre l'expérience de l'enseignant ancrée dans la contingence de la classe alors que des incidents peuvent fragiliser ou perturber le climat de classe. Par incident, nous faisons référence à un événement sur lequel une personne porte un jugement de valeur en se basant sur la signification qu'elle attribue à celui-ci

(Jean, 2008; Tripp, 1993). Par le fait même, il devient alors incident (Jean). De plus, un incident est un fait circonscrit, perturbateur et imprévisible (Barrère, 2002). Il peut sembler anodin en soi, mais il peut avoir de graves conséquences selon la manière dont il est géré par l'enseignant. Il suspend le cours de la classe et fait passer au deuxième plan les objectifs pédagogiques du cours au profit de la seule urgence : reprendre le contrôle de la situation, et la restabiliser d'une manière ou d'une autre. Par définition, l'incident, et en cela il se distingue de la simple indiscipline, interdit, par sa force et sa viabilité, l'ignorance assumée de l'enseignant, la stratégie des « yeux fermés » qui autorise l'absence de réaction. L'incident exige une réponse. L'incident n'est pas forcément intentionnel et l'enseignant lui-même peut en être producteur. Il est une confrontation brève de face-à-face, de deux élèves ou d'un enseignant et d'un élève. Son caractère individuel prime d'emblée, même s'il est relayé par la suite par d'autres protagonistes, ou par l'ensemble de la classe. (...) [Bref,] l'incident (...) est un excès relationnel qui déborde la mise en scène sociale de la classe (...), l'aboutissement individuel d'une escalade collective. (Barrère, p. 4).

Cette auteure stipule d'ailleurs que les incidents scolaires constituent le cœur du désordre scolaire. Considérant que les incidents minent « l'ordre scolaire de l'intérieur et use[nt] l'enseignant » (Barrère, p. 4), il s'avère pertinent de prêter attention à ceux-ci puisqu'ils permettent aux enseignants de remettre en question leur pratique et de prendre conscience de la nature de leurs valeurs professionnelles et des problématiques qui y sont associées (Tripp, 1993).

Abordons les théories associées à la saisie de ces pensées en action lorsque des enseignants font l'expérience d'incidents.

Cadre théorique

Selon Dewey (cité par Renault, 2015), la connaissance ne fonde pas l'expérience. L'expérience a une fonction de contrôle de la connaissance. Cette connaissance est un moment au sein de l'expérience, expérience qui est un processus se constituant dans la pratique (Dewey cité par Renault). Cette expérience est organisée par des connexions sensorimotrices avant même de devenir consciente (Dewey cité par Renault). Ces connexions construisent la perception, perception qui se définit comme une construction d'« invariants par un couplage sensori-moteur » (Varela, 1989, p. 154). Selon Merleau-Ponty (2012, cité par Ribeiro, 2014), deux orientations de la perception se chevauchent : l'orientation structurelle et l'orientation située.

Selon une orientation structurelle, une description de la perception mettant l'accent sur l'attention que porte une personne à certains indices renvoie à ce système sensoriel, à la description corporelle de l'expérience (Ribeiro, 2014). En effet, la fonction sensorielle guide la description de la nature et du contact qui se fait avec les autres et avec les choses (Varela, 2004).

De façon complémentaire, dans une orientation située, une médiation advient lorsque les facteurs relatifs au contexte, à soi et aux autres forment les schèmes selon lesquels une personne perçoit un incident, schèmes étant les guides qui orientent la compréhension d'une situation (Ribeiro, 2014). En se référant aux schèmes, la perception devient individualisée et, donc, liée à la synchronisation (Merleau-Ponty, 2012, cité par Ribeiro). La synchronisation est un processus par lequel la perception devient incarnée par l'expérience vécue, par l'historicité de la personne. Pour ce faire, il faut prendre en compte que les représentations d'une personne, influencées par le contexte et le sens commun, prédéfinissent son monde (Varela, 2004). Ainsi, ses actions et ses

interprétations sont circulaires (Varela). Plus en détail, selon Varela, le contexte et le sens commun sont l'essence même de la pensée créatrice. En effet, à l'opposé d'analyses qui évalueraient l'adéquation des représentations d'un monde extérieur prédéterminé et indépendant de la personne qui le perçoit, Varela considère l'arrière-plan. Ce dernier se caractérise par des pensées contextualisées et guidées par le sens commun qui tiennent compte de l'influence de l'immédiateté et de l'historicité tant biologique et culturelle sur la cognition et l'action. Par conséquent, l'arrière-plan englobe non seulement le monde extérieur, mais aussi l'expérience de la personne. Ainsi, considérant que l'expérience serait plutôt un processus permettant de pénétrer un monde partagé et qui dépend du sujet percevant, une orientation située approfondirait « les structures cognitives émergent des schémas sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception » (Varela, p. 29). Par exemple, il y a interdépendance et correspondance entre la perception et l'action lorsqu'une personne perçoit un bruit tel (un indice) et que son cerveau en fait simultanément un objet selon sa compréhension du monde (ses schèmes). C'est d'ailleurs pourquoi selon Ribeiro (2014) les orientations structurelle et située doivent être simultanément décrites lorsqu'un auteur cherche à décrire l'expérience.

Dans les écrits plus spécifiques aux sciences de l'éducation, Schön (1994) a aussi cherché à approfondir la compréhension de l'expérience enseignante en abordant la pensée en action. Pour ce faire, il a considéré les particularités liées à la contingence de la classe. Il fait référence aux situations d'incertitude, situations chaque fois uniques et pouvant positionner l'enseignant au cœur d'un conflit de valeurs, pour décrire le fait qu'en pratique, l'enseignant met en œuvre des processus de recadrage qui s'opèrent de façon dialectique et qui n'ont pas une logique préétablie. Selon lui, si ces processus prennent place dans des

espaces qui se retrouvent entre la règle et la performance, ils positionnent l'enseignant en situation d'incertitude. En d'autres mots, ce faisant, l'enseignant repère, pense et agit (ou non) en situation d'incertitude ou d'instabilité. La pensée en action des enseignants, soit cette mobilisation en situation d'incertitude, y est donc étudiée par rapport à un certain savoir en contexte que détient l'enseignant.

À ce propos, Tochon (1993; 2000) ajoute que ce savoir repose sur une pensée qui ne peut pas être envisagée indépendamment de l'action. C'est d'ailleurs dans cette lancée que s'oriente le modèle que propose Crahay et Wanlin (2012) à la suite d'une importante recension des écrits anglophones traitant des décisions interactives menant à l'action de l'enseignant. En effet, ces auteurs ont modélisé le plan mental qu'a l'enseignant de son activité et des modifications qu'il effectue selon ses préoccupations (Annexe 1). Face à des situations problématiques confrontant croyances, buts ou indices contradictoires, l'enseignant doit résoudre des dilemmes. Il en résulte que des nœuds décisionnels émergent de ces situations problématiques et demandent à l'enseignant de choisir le meilleur compromis. Puisque les possibilités d'actions sont multiples, le dilemme est au cœur de la contingence. Dans un « horizon d'attentes chargé d'incertitudes, de tension, d'angoisse, ou peuvent ou non actualiser certaines de ses préoccupations » (Bucheton, 2009, p. 16), cette approche par dilemme favorise la saisie du vécu enseignant (Talanquer, Tomanek et Novodvorsky, 2007). De plus, ce modèle est intéressant puisqu'il reconnaît que lorsqu'une situation diffère de la planification, des facteurs propres aux élèves, aux enseignants et aux contextes influencent tant les perceptions d'indices que le jugement de l'enseignant dans le cours de l'action. Les indices correspondent aux éléments que l'enseignant prend en compte dans son évaluation de la situation. Il peut s'agir du comportement des élèves, de leur

niveau d'attention, etc. Selon eux, la perception influence la décision en s'articulant autour de la conformité des indices prélevés par rapport à leur planification anticipée (Crahay et Wanlin).

Dans ce modèle, nous constatons que la perception est présentée comme le résultat de l'attention que porte l'enseignant à des indices liés aux facteurs contextuels et aux éléments reliés aux élèves et à leur performance (Crahay et Wanlin, 2012). Toutefois, le facteur enseignant au sein de leur modèle considère aussi que

les expériences personnelles et professionnelles des enseignants se constituent en savoirs ou croyances, partiellement partagés avec la communauté des enseignants tout en étant idiosyncrasiques. (Crahay et Wanlin, p. 22)

Ce faisant, les particularités d'un agir situé sont considérées puisque des schèmes guident la compréhension qu'ont les enseignants des incidents et guident leur façon de les gérer (Crahay et Wanlin, 2012). Ainsi, au sein de ce même modèle, la perception s'oriente vers deux perspectives.

En somme, si les incidents permettent d'approfondir la compréhension du désordre scolaire (Barrère, 2002; Gauthier 2005) qui est identifié dans la sphère de la gestion de classe comme problématique (Archambault et Chouinard, 2004; Doyle, 2006; Hattie, 2017; Nault et Fijalkow, 1999; Perrenoud, 1996, 1999, 2001), nous souhaitons approfondir les perspectives dans lesquelles s'inscrivent les auteurs lorsqu'ils abordent les indices et les schèmes perçus par les enseignants, perceptions qui, déjà dans le modèle de Crahay et Wanlin (2002), se présentent sous deux perspectives. Rappelons que de un, la perception correspond à l'attention que porte un enseignant à certains indices,

et que de deux, la perception y est présentée en considérant la médiation qui advient lorsque les facteurs relatifs au contexte, aux élèves et à l'enseignant forment les schèmes selon lesquels ce dernier perçoit un incident (Crahay et Wanlin, 2012). Toutefois, considérant que la description de l'expérience devrait contenir les orientations structurelles et situées de façon simultanée (Ribeiro, 2014), cette simultanéité ne semble pas aller de soi. En effet, lorsqu'un enseignant porte attention à certains indices, un certain flou entoure la conception qu'ont les auteurs du modèle quant à ce chevauchement d'orientations souhaité par Ribeiro; rien ne laisse penser que les indices perçus au sein des recherches recensées sur lesquelles repose le modèle sont étudiés en considérant l'aspect situé lié à la perception puisque plusieurs omettent d'en faire mention ou de le reconnaître. De plus, aucune définition de la perception n'est proposée dans les écrits de Crahay et Wanlin afin d'éclairer le positionnement des auteurs. Si la saisie des savoirs professionnels des enseignants liés à la contingence reste un défi tant pour les chercheurs que pour les professionnels eux-mêmes (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008), cette recension des écrits cherchant à lever le voile sur l'empan des possibilités associées à la saisie de la perception au sein de l'expérience d'un enseignant lors d'incidents contribue à approfondir ce besoin de simultanéité des orientations essentiel à la description de l'expérience (Ribeiro).

À la lumière de la théorie portant sur l'expérience et la perception, nous nous posons donc la question suivante :

Selon quelles perspectives les auteurs des écrits recensés abordent-ils la perception des indices et des schèmes qu'ont les enseignants alors qu'ils étudient l'expérience des enseignants lors d'incidents?

Afin de répondre à cette question, nous avons effectué une analyse de contenu d'articles ayant été choisis à partir de leur titre, de leurs mots-clés et de leur résumé.

Méthodologie

Voyons d'abord comment les articles ont été sélectionnés avant de détailler les éléments liés à la collecte et à l'analyse de contenu de cette recension.

Articles sélectionnés

Pour la collecte de données, nous avons considéré les articles étant évalués par les pairs et se trouvant dans la base de données anglophone spécialisée en éducation *ERIC*¹.

Cette recension des écrits s'inspire des concepts suggérés par Schön (1994) et Crahay et Wanlin (2012). De plus, considérant qu'une multitude de termes sont utilisés pour décrire et nuancer l'expérience des enseignants lors d'incidents, plusieurs mots-clés ont été utilisés : « teacher thinking » OU « interactive decision » OU « reflection in action » ET « critical incident » OU « disruptive incident » OU « educational uncertainty » OU « unexpected » OU « contingency » OU « teacher ajustment » OU « on-the-spot » OU « teachable moment » OU « bumpy moment » OU « improvisation » OU « inflight ». Ensuite, les mots-clés suivants ont aussi été employés : « teacher thinking » ET

¹ERIC est une base de données qui donne accès spécifiquement aux études publiées dans des revues scientifiques portant sur l'éducation, sans limite quant à la date de publication des articles

« interactive decision » OU « reflection-in-action » et aussi « interactive decision » ET « reflection-in-action » (voir le tableau 1).

Un premier survol de tous les résumés des résultats a été effectué afin de vérifier si les mots-clés étaient employés de façon conjointe. À titre d'exemple, « interactive » et « decision » devaient être écrits conjointement; un article présentant un résumé dans lequel aurait pu être écrit « the objective of this *interactive* activity is to teach the student how to make a *decision*... » n'aurait pas été retenu. Lors de cette première étape, cent soixante-neuf articles ont été conservés.

Ensuite, une première lecture des résumés a permis de retenir les études portant comme telles sur l'expérience des enseignants lors d'incidents en classe. À titre d'exemple, un résumé dans lequel aurait été écrit « the objectif of this study is to describe the students' interactive decision during the activity » n'aurait pas été retenu, car cette étude traite de la décision interactive des étudiants et non des enseignants. En excluant les cinq doublons, seuls quinze articles ont été conservés.

Finalement, les articles conservés ont été lus en entier. En excluant les articles théoriques ou qui ne proposaient aucune méthodologie, neuf articles ont été sélectionnés pour la recension.

Analyse des articles

Comme le proposent Raïche et Noël-Gaudreau (2008), au cours d'une recension des écrits, une attention doit être portée aux objectifs, aux méthodes et aux résultats afin de faire une synthèse détaillée de chaque article. Ainsi, lors de la création d'une grille d'analyse personnalisée, ces éléments ont été

considérés dans un premier temps. Aussi, afin de garder en tête le contenu dans sa globalité, les extraits des écrits recensés traitant des positionnements dans lesquels les auteurs s'engagent alors qu'ils saisissent l'expérience d'enseignants lors d'incidents ont été identifiés à l'aide de vignettes. Dans un deuxième temps, nous avons compilé ces informations et ces extraits dans la grille de collecte de données (voir tableau 2) afin d'en faire une analyse thématique en continu (Paillé et Mucchielli, 2012). Influencé par les écrits de Merleau-Ponty, (2012, cité par Ribeiro, 2014) et de Crahay et Wanlin (2012), au fur et à mesure, les thématiques ont été regroupées selon deux thématiques prédominantes. Un premier thème regroupe les articles traitant du savoir et de la pensée de l'enseignant lors d'incident dans une orientation plus structurelle et un second thème s'axe sur le savoir, la pensée et le vécu de l'enseignant lors d'incident dans une orientation plus située.

Résultats et discussion

Les études recensées tendent vers deux perspectives selon notre analyse thématique. Une description des articles sous forme de tableaux analytiques présentés selon la chronologie de la parution des articles précède une discussion, et ce, pour chacune des deux thématiques.

Le savoir et la pensée de l'enseignant lors d'incident **Tableau 3, Tableau 4, Tableau 5, Tableau 6.**

Une première perspective rassemble les écrits d'Angulo (1988), de Cleary et Groer (1994), de Gün (2014) ainsi que de Cham et Yung (2015). Ceux-ci se concentrent sur le traitement de l'information (Tardif, 2012) et sur ce que l'enseignant pense (Woods et Knoerr, 2014). Leurs analyses considèrent l'environnement et les interactions entre élèves et enseignants et tentent de

déconstruire les savoirs rationnels de l'enseignant (Woods et Knoerr, p. 54). Dans ce positionnement structurel ciblant les processus internes et externes (Sarremejane et Lémonie, 2011), la pensée et l'action ne sont pas appréhendées séparément et l'interprétation cognitive devient un nœud important qui permet de lier le comportement aux connaissances, aux représentations et aux jugements de l'enseignant (Tardif). Certes, il n'en demeure pas moins qu'au sein de ces écrits, plusieurs nuances différencient les auteurs quant à leurs ancrages théoriques. Par exemple, Angulo réfère à la théorie de la construction personnelle de Kelly alors que Gün se base sur le modèle de Calderhead. Toutefois, reste que la perception est présentée comme étant préalable à la pensée (p. ex. Cham et Yung; Gün) ou encore que la place donnée à la perception située au sein de l'expérience y est absente (p. ex. Angulo; Cleary et Groer).

Le savoir, la pensée et le vécu de l'enseignant lors d'incident

Tableau 7, Tableau 8, Tableau 9, Tableau 10, Tableau 11.

Les études d'Engelbreton (2007), de Romano (2004), de Szesztay (2004), de Lengeling et Mora Pablo (2016) et de McGarr et McCormack (2016) cadrent dans la seconde perspective. Celles-ci ciblent la réflexion enseignante en faisant place à l'expérience des enseignants comme un « savoir quotidien », une « compétence sociale » ou une « règle d'action enracinée dans le monde vécu des enseignants » (Tardif, 2012, p. 57). Ces perspectives laissent place non seulement à ce que pense et à ce que sait l'enseignant (Woods et Knoerr, 2014), mais aussi à ce qu'il ressent. Ces études approfondissent le sens que l'enseignant donne à son expérience, à ses sentiments, à ses croyances et à sa réflexion sur l'action. Même si l'intuition et la perception des enseignants font partie de ce savoir tacite de l'enseignant, les choix épistémologiques des auteurs ne sont pas nécessairement explicités.

Donc, bien que cette seconde perspective laisse place à une perception qui tend à être située, les études citées n'insinuent pas spécifiquement que l'expérience est organisée par des connexions sensorimotrices avant même de devenir consciente (Dewey, cité par Renault, 2015), ni que ces connexions entre les systèmes sensoriels et moteurs guident l'action (Varela, 2004). Ce manque de précision fait en sorte qu'il est difficile de conclure que pour quelconque auteur la perception surplomberait ou précéderait la pensée (Tardif, 2012). En d'autres mots, un certain flou entoure la saisie de la perception située au sein de l'expérience lors d'un incident puisqu'elle n'est pas explicitement présentée tel un processus dépendant du sujet percevant. Ces résultats confirment le besoin d'explicitier davantage le positionnement que donnent les auteurs à l'expérience lorsqu'ils étudient les situations d'incertitude.

Conclusion

Deux perspectives générales se dégagent des écrits recensés. D'abord, Angulo (1988), Cleary et Groer (1994), Gün (2014) et Cham et Yung (2015) se concentrent sur le traitement de l'information et considèrent la perception comme un préalable, ou une suite logique influençant la pensée. Au sein de cette première perspective, l'accent mis sur les processus internes sépare la perception de l'expérience telle que décrite par Dewey. En effet, la perception est présentée de façon indépendante à la décision, ou encore tel un stimulus qui est préalable à la pensée. Cette division met l'accent sur la finalité de l'action et rappelle les écueils associés à une représentation mécanisée de l'agir enseignant. Selon Varela (2004), si la perception peut guider l'action en suggérant que la saisie du monde s'effectue de façon enactée, l'expérience ne peut pas être étudiée comme étant un processus de résolution de problèmes

structurée par l'instinct et de par l'habitude comme le permet un positionnement naturaliste (Renault, 2015).

Ensuite, Engebretson (2007), Romano (2004), Szesztay (2004), Lengeling et Mora Pablo (2016) et McGarr et McCormack (2016) reconnaissent le ressenti, l'intuition et la perception de l'acteur. Ainsi, au sein de la seconde perspective, la perception située tend à être considérée. Toutefois, selon Renault (2015), il serait important au sein de cette seconde perspective de ne pas distinguer « les différents rôles que la connaissance, la perception et la signification jouent dans chacune des phases de l'expérience » (Renault, p. 43) comme le ferait un point de vue fonctionnaliste.

Cette recension nous permet de constater que peu d'écrits portent spécifiquement sur les incidents, tels que des actions brèves imposant un face-à-face circonscrit à caractère imprévisible qui fragilisent ou perturbent le climat de classe. Aussi, puisqu'aucun des articles recensés n'aborde explicitement des théories sous-jacentes à leurs conceptions de la perception au sein de l'expérience, cette recension confirme qu'un certain flou semble entourer l'espace donné à la perception lors d'incident. Certes, le fait d'avoir eu recours à une seule base de données est une limite importante de cette recension. Puisque les orientations structurelle et située ne sont pas nécessairement abordées de façon simultanée selon notre recension, comme le préconise Ribeiro (2014), il est important de poursuivre les études dans ce champ afin d'approfondir ces conclusions préliminaires en poursuivant cette recension au moyen d'autres bases de données, au sein de publication dans d'autres langues ou incluant des articles théoriques.

Annexe 1

Modèle intégré de la pensée interactive de Crahay et Wanlin (2012)

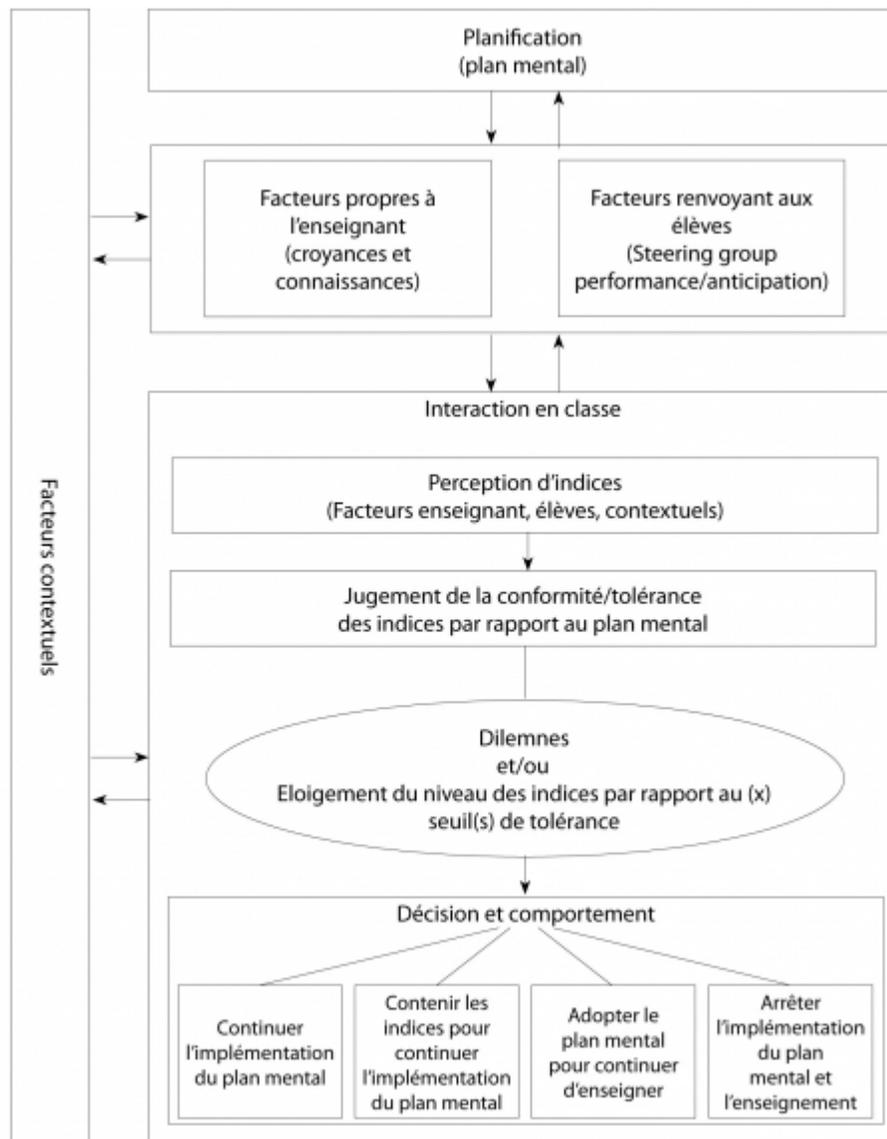


TABLEAU 1

ARTICLES CONSERVÉS APRÈS LA LECTURE	MOTS-CLÉS	TEACHER THINKING	INTERACTIVE DECISION	REFLEXION-IN-ACTION
du résumé	Critical incident	1 7	3	3
Du texte complet		3	0	0
du résumé	Disruptive incident	1	0	0
Du texte complet		0	0	0
du résumé	Uncertainty educational	1 9	5	1
Du texte complet		0	0	1
du résumé	Unexpected	1 9	1 2	1
Du texte complet		0	0	0
du résumé	Contingency management	2	6	0
Du texte complet		0	0	0
du résumé	Classroom contingency	3	0	0
Du texte complet		1	0	0

du résumé	Teacher Adjustment	1	2	0	0
Du texte complet			1	0	0
du résumé	Improvisation	3	2	2	1
Du texte complet			0	0	0
du résumé	On-the-spot		2	3	2
Du texte complet			2	1	2
du résumé	Teachable moment		3	1	0
Du texte complet			0	0	0
du résumé	Bumpy moment		2	0	0
Du texte complet			1	0	0
du résumé	inflight		2	1	0
Du texte complet			1	0	0
du résumé	Teacher thinking		X	6	7
Du texte complet			X	3	3
du résumé	Interactive decision		0	0	1

Du texte
complet

0

0

1

TABLEAU 2

Éléments à noter	Précision
Référence	Titre
	Auteur(s)
	Année de parution
	Provenance
Résumé	Objectif
	Question de recherche
	Méthodologie
	Résultats
Saisie de l'expérience enseignante lors d'incidents	Citations et pages
a) Quels éléments entourant les incidents font l'objet d'étude?	

b) À quelles théories, à quelles conceptions de la réalité et à quelles significations des concepts font-ils référence?

c) Quelle place est donnée à la perception au sein de l'expérience?

TABLEAU 3

1. Référence

Angulo (1988) - Espagne

2.1. Objectif

- Expliquer les actions d'enseignants espagnols du primaire et du secondaire lors de situations interactives en classe et formuler des stratégies d'enseignement pour les futurs enseignants.

2.2. Méthodologie

- 21 enseignants de la 1^{re} à la 8^e année.
- Observation participante, entretiens et collecte de journaux remplis par les enseignants.

2.3. Résultats

2. Résumé

3. Positionnement

- La réflexion dans l'action des enseignants se concentre majoritairement sur des pensées relatives au curriculum et aux instructions, à la motivation, aux activités comme telles et aux interrelations.
-

- Les conceptions de la réalité et les significations attribuées aux actions sont présentes dans les pensées de l'enseignant.
 - Théorie de la construction personnelle (Kelly, 1955).
 - Sans égards à la perception.
-

TABLEAU 4

1. Référence

Cleary et Groer (1994) – États-Unis

2. Résumé

2.1. Objectif

- Comparer les caractéristiques des décisions faites sur le coup entre les enseignants novices et experts.

2.2. Méthodologie

-
- Neuf enseignants expérimentés et dix stagiaires en enseignement dans un programme de formation en santé;
 - Observation de la séquence d'enseignement, observation de l'enregistrement de cette séquence, enregistrement des commentaires tout au long de l'observation de l'enregistrement.

2.3. Résultats

- Pour ce qui est de l'influence des procédures et de la considération des élèves, les enseignants expérimentés prennent plus de décisions sur le coup que les novices.
- Le nombre de décisions sur le coup est relativement le même en ce qui a trait aux décisions portant sur le contenu, le temps et le matériel.

-
- Étudie les pensées et les préoccupations de l'enseignant sans égards à la perception.
-

TABLEAU 5

1. Référence

Gün (2014) - Turquie

2.1. Objectif

- Capturer le processus décisionnel d'enseignants expérimentés dans la phase interactive de leur enseignement.

2.2. Méthodologie

- Dix enseignants d'une université privée de la Turquie;
- Observation de la séquence d'enseignement, observation de l'enregistrement de cette séquence, enregistrement des commentaires tout au long de l'observation de l'enregistrement.

2.3. Résultats

- Les décisions en action sont influencées par des aspects :
 - 1) pédagogiques, soit le besoin de consolider la matière, de régler une urgence, d'arrimer les connaissances antérieures des élèves, de palier aux forces et faiblesses du matériel scolaire, d'exploiter de nouvelles opportunités d'apprentissage, de laisse la place à la production

2. Résumé

de l'élève ou encore, de recourir à la langue maternelle des élèves.

- 2) affectifs, soit les attitudes, émotions et capacités interpersonnelles de l'enseignant.

•Modèle de Calderhead :

- 1) décision réflexive – une réflexion précède la prise de décision et l'enseignant a le temps d'identifier des alternatives et d'évaluer des résultats possibles;

- 2) décision immédiate – la prise de décision est instantanée;

- 3) décision de routine – les situations récurrentes entraînent un certain automatisme.

- La perception est schématisée de façon préalable à la décision.
-

TABLEAU 6

1. Référence

Cham et Yung (2015) – Hong Kong

2.1. Objectif

-
- Déterminer pourquoi les enseignants agissent de certaines façons lorsqu'ils enseignent un nouveau sujet

2.2. Méthodologie

- Quatre enseignants de Hong Kong de science expérimentés enseignant pour la première fois un nouveau sujet.
- Observation, notes de terrain, analyse du matériel scolaire et dix-sept entretiens semi-structurés suivant la leçon.

2.3. Résultats

- Trois types de stimuli sont relevés : ceux en lien avec les réponses inattendues des élèves, ceux en lien avec un stimulus environnemental et ceux en lien avec les questions d'élèves non anticipées.
 - Les facteurs nuisant au développement de réponses didactiques adaptées sont le repérage inadéquat des conceptions erronées des élèves et les insuffisantes saisies d'opportunités à introduire de nouvelles stratégies.
-

3. Positionnement

- La perception est un stimulus qui est préalable à la pensée.
-

TABLEAU 7

1. Référence

Romano (2004) – États-Unis

2.1. Objectif

- Lever le voile sur les types de moments imprévus en classe et sur les pensées qui émergent au cours du processus décisionnel durant ces moments.
-

2.2. Méthodologie

2. Résumé

- Étude sur la chercheuse qui enseigne aussi au primaire aux États-Unis;
 - Enregistrement de vingt-cinq jours d'enseignement mettant en relief vingt-huit « bumpy moments »;
-



-
- Analyse thématique des réflexions portant sur ces moments.

2.3. Résultats

- Les catégories thématiques se rapportent à la gestion de classe, aux interactions avec les parents, au manque de préparation et aux récréations.
- Il y a prévalence de pensées se référant aux expériences antérieures et à la capacité d'anticiper un problème lors de ces moments.
- La disposition personnelle de l'enseignant a un impact significatif sur sa pratique.

3. Positionnement

-
- Étudie ses pensées, ses sentiments, ses croyances et ses philosophies éducatives derrière ses réflexions.

TABLEAU 8

1. Référence

Szesztay (2004) – États-Unis

2.1. Objectif

- Décrire les façons selon lesquelles des enseignants américains d'une école primaire décrivent l'immédiateté en enseignement.

2.2. Méthodologie

- Enregistrement de l'enseignement de sept enseignants du primaire, puis enregistrement du visionnement commenté par ces derniers.

2.3. Résultats

- La réflexion-dans-l'action est une réponse sensible et intelligente au déroulement de la classe résultant d'un mouvement de l'esprit, d'un changement de perception, lorsqu'un élément inattendu se présente en classe.

-
- Les processus réfléchitifs impliquent l'intuition et un sens de l'observation.
 - Programmation neurolinguistique : trois positions dans le mouvement de l'attention – 1) L'attention sur soi-même; 2) L'attention sur les autres; 3) La vision hélicoptère.
-

TABLEAU 9

1. Référence

Engebretson (2007) - Australie

2. Résumé

2.1. Objectif

- Explorer les réflexions de stagiaires lors d'incidents critiques et les impacts de ces incidents sur leur théorisation de l'enseignement des religions.

2.2. Méthodologie

- Narration d'expériences personnelles de 57 étudiants australiens à la formation en enseignement des religions.
- Analyse thématique.

2.3. Résultats

- Les réflexions démontrent une forte appropriation de l'approche éducative en enseignement des religions.

3. Positionnement

- Modèle des incidents critiques de Tripp.
- Aborde le ressenti des acteurs.

TABLEAU 10

1. Référence

Lengeling et Mora Pablo (2016) - Mexique

2.1. Objectif

- Explorer les réflexions de stagiaires lors d'incidents critiques.

2.2. Méthodologie

- Huit participants débutants comme enseignants d'anglais langue étrangère à l'Université de Mexico.
- Analyse de leur journal réflexif.

2.3. Résultats

- Les réflexions portant sur les incidents critiques sont de différentes natures selon les participants, mais ces expériences transforment leurs perceptions et attitudes et ont un impact sur leur identité.
-

2. Résumé

3. Positionnement

- L'importance accordée à un incident critique dépend de la façon avec laquelle on regarde une situation et du ressenti associé à cet événement.
 - La réflexion est le résultat d'une construction de compréhension et de signification.
-

TABLEAU 11

1. Référence

McGarr et McCormack (2016) - Irlande

2.1. Objectif

- Explorer la pensée contre-factuelle des stagiaires en enseignement lors d'incidents critiques.
 - Déterminer les répercussions de ces pensées contre-factuelles sur les croyances et sur la pensée réflexive des stagiaires.
-

2.2. Méthodologie

2. Résumé

- Six étudiants à la formation en enseignement de l'Université d'Irlande.
 - Analyse de 180 de leurs réflexions pendant leur stage.
-

2.3. Résultats

- Les réflexions sur des incidents critiques portent majoritairement sur des événements négatifs associés à des moments lors desquels la discipline et les comportements des élèves ne sont pas congruents avec les croyances des stagiaires.
- Les pensées contre-factuelles sont influencées par des normes sociales et des normes associées aux comportements habituels.

-
- Le sens donné à l'incident, son intensité et les effets de l'expérience sont considérés.
-

Références

- Angulo, L. M. V. (1988). An Exploration of Teachers' Mental Processes. *Teaching and Teacher Education*, 4(3), 231-246.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2004). *Vers une gestion éducative de la classe*, 3^e édition. Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*. 1(26), 3-19.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès Éditions.
- Cham, K.K.H. et Yung, B.H.W. (2015). On-site pedagogical content knowledge development. *International journal of science education*. 37(8), 1246-1278.
- Cleary, M. J. et Groer, S. (1994). Inflight decision of expert and novice health teachers. *Journal of school health*. 64(3), 110-114.
- Crahay, M. et Wanlin, P. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education & didactique*, 6(1), 9-45.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. Dans Carolyn M. Everston et Carol S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues*, (p. 98-99). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Engebretson, K. (2007). Conversations about religious education. *Journal of beliefs and values*. 25(3), 267-281.

- Ermakoff, I. (2013). Contingence historique et contiguïté des possibles. *Tracés*, 24(1), 23-45.
- Gauthier, C. (2005). Le XVIIe siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pédagogie. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Gün, B. (2014). Making sense of experienced teachers' interactive decisions: implications for expertise in teaching. *International journal of instruction*, 7(1), 75-90.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jean, A. (2008). Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM ? Quels gestes professionnels d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ? (thèse de doctorat de l'Université Paul Valéry, Montpellier III, France). Récupéré du site archives-ouvertes.fr
- Lengeling, M. M. et Mora Pablo, I. (2016). Reflection on critical incidents of EFL teachers during career entry in central Mexico. *HOW*, 23(2), 75-88.
- Lessard, A. et Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Québec, Québec : Université de Sherbrooke.
- McGarr, O. et McCormack, O. (2016). Counterfactual mutation of critical classroom incidents: implications for reflective practice in initial teacher education. *European journal of teacher education*, 39(1), 36-52.

- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451–466.
doi:10.7202/032009ar
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France : Colin.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, France : ESF
- Perrenoud, P. (1999). *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences*. Récupéré le 14 décembre 2015 du site de l'Université de Genève : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Raïche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 485-490. <https://doi.org/10.7202/019691ar>
- Renault, E. (2015). Dewey et la connaissance comme expérience. Sens et enjeux de la distinction entre « cognitive », « cognitional » et « cognized » ou « known ». *Philosophical Enquiries : revue des philosophies anglophones*, 5(1), 19-43.

- Ribeiro, R. (2014). The role of experience in perception. *Human Studies*, 37(4), 559-581.
- Romano, M. E. (2004). Teacher reflections on “bumpy moments” in teaching: a self-study. *Teachers and teaching*, 10(6), 663-681.
- Sarremejane, P. et Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d’enseignement apprentissage : un bilan épistémologique. *McGill Journal of Education*, 46(2), 285- 301.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*. (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.) Montréal, Québec : Les Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflective Practitioner*. New York, NY: Basic Books).
- Szesztay (2004), Teachers’ ways of knowing. *ELT Journal*, 58(2), 129-136.
- Talanquer, V., Tomanek, D. et Novodvorsky, I. (2007). Revealing student teachers’ thinking through dilemma analysis. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 399-421.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 53- 71). Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Tochon, F. V. (1993). *L’enseignant expert*. Paris, France : Éditions Nathan.
- Tochon, F.V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133(octobre-novembre-décembre). 129-157.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgment*. Abingdon, England: Routledge.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris, France : Éditions du Seuil.

Varela, F. J. (2004). *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*. Paris, France : Edde la Découverte.

Woods, D. et Knoerr, H. (2014). *Repenser la pensée enseignante*. Récupéré le 1^{er} juin 2016 du site :

<https://www.researchgate.net/publication/264533342>

[Repenser la pensee enseignante](#)