

Les systèmes d'émulation utilisés par les enseignants novices pour gérer les comportements d'élèves s'appuient-ils sur la formation initiale ?

Do Emulation Systems Used by Novice Teachers to Manage Student Behavior Depend on Initial Training?

Marc Pidoux, Boris Martin, Laurence Court and Elodie Brühlhart

Volume 32, Number 2, 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1117787ar>
DOI: <https://doi.org/10.18162/fp.2024.858>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ISSN

1718-8237 (print)
2368-9226 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pidoux, M., Martin, B., Court, L. & Brühlhart, E. (2024). Les systèmes d'émulation utilisés par les enseignants novices pour gérer les comportements d'élèves s'appuient-ils sur la formation initiale ? *Formation et profession*, 32(2), 1–14.
<https://doi.org/10.18162/fp.2024.858>

Article abstract

To enhance the training of future primary school teachers, this study examines the effectiveness of the integrative alternating training program at HEP Vaud, Switzerland. Within the context of primary education, it assesses the use of behaviorist-inspired systems, particularly the application of emulation systems by novice teachers for managing student behavior. Our findings indicate that, in our sample, teachers who utilized emulation systems typically learned about them either through field experience or during their practicum, rather than as part of formal training at an educational institute. Additionally, we observed that these teachers often have only a partial understanding of the systems and tend to apply them as a set of tips and tricks, rather than based on a thorough knowledge of the underlying principles.





©Auteur.e.s Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.858>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Marc **Pidoux**
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
(Suisse)

Boris **Martin**
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
(Suisse)

Laurence **Court**
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
(Suisse)

Elodie **Brülhart**
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
(Suisse)

Les systèmes d'émulation utilisés par les enseignants novices pour gérer les comportements d'élèves s'appuient-ils sur la formation initiale ?

Do Emulation Systems Used by Novice Teachers to Manage Student Behavior Depend on Initial Training?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.858>



Dans le but d'améliorer la formation des futurs enseignants du primaire, cette contribution examine la pertinence du dispositif de formation en alternance intégrative de la HEP Vaud, en Suisse. Plus spécifiquement, dans le cadre de l'enseignement primaire, elle étudie l'utilisation par des enseignants novices de systèmes d'inspiration béhavioriste afin de gérer les comportements de leurs élèves, principalement l'usage des systèmes d'émulation. Nous constatons que les enseignants de notre échantillon qui y ont recours en ont pris connaissance sur le terrain professionnel, lors de leurs stages et non dans le cadre de la formation en institut. Nous relevons également qu'ils n'ont qu'une compréhension partielle de ces systèmes et qu'ils les appliquent sous forme de trucs et astuces, sans s'appuyer sur des savoirs robustes.

Mots-clés

Enseignant novice, gestion de la classe, systèmes d'émulation, savoirs robustes, formation en alternance intégrative.

Abstract

To enhance the training of future primary school teachers, this study examines the effectiveness of the integrative alternating training program at HEP Vaud, Switzerland. Within the context of primary education, it assesses the use of behaviorist-inspired systems, particularly the application of emulation systems by novice teachers for managing student behavior. Our findings indicate that, in our sample, teachers who utilized emulation systems typically learned about them either through field experience or during their practicum, rather than as part of formal training at an educational institute. Additionally, we observed that these teachers often have only a partial understanding of the systems and tend to apply them as a set of tips and tricks, rather than based on a thorough knowledge of the underlying principles.

Keywords

Novice teacher, classroom management, emulation systems, robust knowledge, integrative work-study training.

Introduction

Dans cet article, nous présentons l'utilisation de systèmes d'émulation (SE ci-après) par des enseignants novices (EN ci-après)¹ de l'école primaire d'un canton en Suisse² et justifions leur pertinence en lien avec la gestion de la classe (GC ci-après), plus particulièrement avec celle des comportements des élèves. Les résultats de cette recherche remettent en question la formation initiale en enseignement primaire proposée par la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP).

La formation se déroule sur trois années et s'inscrit dans une visée d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012). Plus de 15 % de la formation, 33 crédits ECTS³, a lieu en établissement scolaire sous la supervision d'un praticien formateur⁴ (PF). Dans le cadre de cours ou de séminaires, les futurs enseignants suivent deux modules spécifiquement destinés à la GC, pour un équivalent de 9 crédits, ainsi qu'un module de 6 crédits consacré au partenariat et à la collaboration en lien avec la GC⁵.

La problématique de la gestion des comportements d'élèves est centrale, particulièrement pour les EN. En effet, des études (Karsenti et al., 2008 ; Mukamurera et Balleux, 2013) montrent que les difficultés liées à l'indiscipline des élèves constituent un des facteurs de l'abandon de la profession dans les premières années d'exercice. Ainsi, nous postulons que la formation devrait inculquer aux futurs enseignants des *savoirs robustes* (Mayen, 2013) sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour construire leur répertoire de gestes de métier, notamment pour la gestion des comportements des élèves.

Dans notre étude, nous avons relevé que la plupart de nos sujets utilisaient des systèmes basés sur des interventions comportementales (Nadeau, Couture et Gaudreau, 2020) comme des SE, ou systèmes de récompenses, pour renforcer les comportements souhaités des élèves (Couture et Nadeau, 2014). Nous posons l'hypothèse que les EN s'appuient sur des *trucs et astuces* – l'ensemble des outils, astuces, techniques utilisables lors de l'exercice du métier (Maes, Vifquin et Watteyne, 2016) – glanés lors de leur formation sur le terrain pour concevoir ces systèmes et postulons, en outre, que ceux qui sont en difficulté dans la GC les utilisent d'une manière peu efficiente pour la gestion des comportements des élèves.

Repères théoriques

La gestion de la classe, l'indiscipline et les enseignants novices

Dans cette étude, nous considérons deux aspects de la GC au sens d'Evertson et Weinstein (2006, p. 4), cette dernière a « [...] two distinct purposes: it not only seeks to establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning, it also aims to enhance student's social and moral growth »⁶.

Les EN connaissent des difficultés en GC (Ambroise et al., 2017) en lien notamment avec la gestion des comportements d'indiscipline. Ces derniers se définissent « comme tout comportement de distraction, de désengagement ou de désobéissance amenant l'enseignant à interrompre son enseignement, à réprimander les élèves, à rétablir l'ordre en classe ou à restructurer la tâche avant de poursuivre » (Gaudreau, 2017, p.119). Nous avons relevé dans la littérature trois principales caractéristiques des difficultés des EN en GC.

Le manque de distance par rapport à leur activité constitue la première caractéristique. Les EN s'inspirent principalement des enseignants qu'ils ont rencontrés dans leur parcours de formation ou d'élève et qui les ont marqués (Chouinard, 1999). De surcroît, très inquiets de préserver la face (Goffman, 1974/2008), ils interprètent les actes des élèves par rapport à eux et se sentent agressés par leurs comportements déviants. Cette préoccupation les amène probablement à intervenir plus souvent que les experts, ce qui nuit à la fluidité de la leçon (Bucheton, 2009 ; Chouinard, 1999).

La deuxième caractéristique se rapporte à un manque de ressources par rapport à la conduite d'une classe. Les EN ne disposent pas de *connaissances procédurales* – étapes et manières d'agir – aussi riches que celles des enseignants experts ni de qualité similaire, pour étayer leur action (Chouinard, 1999). Ils hésitent fréquemment entre différentes ressources et fonctionnent par essais et erreurs pour chercher le geste professionnel le plus efficient (Opinel, 2002).

Enfin, la troisième s'articule autour de la difficulté des EN à anticiper leurs interventions. Ils se retrouvent ainsi fréquemment dans l'improvisation lorsqu'ils sont confrontés à des comportements d'indiscipline. Leur réponse est fréquemment *stéréotypée* et sans recherche des raisons qui amènent l'élève à adopter un tel comportement. Ils cherchent à faire cesser le comportement le plus rapidement possible souvent de manière peu réfléchie et expéditive (Cadière et Chaliès, 2018). De plus, ils n'envisagent pas d'articuler leurs actions avec la gestion des apprentissages des élèves (Joinel Alvarez et al., 2022).

Les fondements théoriques de l'approche comportementale et des systèmes d'émulation

Les interventions comportementales, dont les SE font partie, s'inscrivent dans une approche behavioriste de l'éducation qui vise le modelage des comportements souhaités (Charles, 2004). Dans cette perspective, les interventions sur les comportements des élèves s'articulent en cinq modalités d'action (Landrum et Kauffman, 2006). La première est le *renforcement positif* qui vise à renforcer le comportement d'un élève par un stimulus comme un objet donné, une activité souhaitée ou une rétroaction positive verbale ou non verbale. Par exemple, lorsque l'enseignant ajoute une récompense, un compliment ou une reconnaissance publique pour marquer son approbation par rapport au comportement d'un élève. La deuxième est le *renforcement négatif* qui consiste à retirer un stimulus supposé négatif pour l'élève. Par exemple, si l'élève adopte le comportement attendu, l'enseignant s'éloigne de son espace personnel ou si l'élève effectue le travail demandé, il n'y a pas de devoirs à domicile. L'*extinction* est la troisième action de base. Elle consiste à s'assurer qu'il n'y aura pas de renforcement d'un comportement. Par exemple, si l'enseignant et les autres élèves ignorent les actes d'indiscipline d'un élève en particulier, il y a de fortes chances que le comportement de ce dernier se modifie. La quatrième action est la *punition positive* qui consiste à donner une conséquence désagréable au comportement d'indiscipline, par exemple, un élève a un comportement d'indiscipline et il doit effectuer un travail supplémentaire pour le lendemain. Et enfin, nous trouvons la *punition négative* qui implique le retrait d'un avantage comme une privation partielle ou totale d'une activité de jeu lors d'un cours d'éducation physique, car la règle n'a pas été respectée (Gaudreau, 2017). Ces modalités d'intervention devraient s'inscrire dans un scénario d'intervention construit sur la base d'une analyse préalable du comportement de l'élève ou des élèves (Charles, 2004).

Ainsi, dans le cadre d'un plan d'intervention, les SE correspondent à des dispositifs dans lesquels un renforcement est adressé à l'élève lorsqu'il répond à un comportement attendu (Couture et Nadeau, 2013). Les SE devraient relever en premier lieu du renforcement positif, car ce dernier s'avère le plus efficace pour modeler les comportements des élèves (Bissonnette et al., 2017). Cependant, Landrum et Kauffman (2006, p. 47) observent que « moreover, behavioral strategies seem to be implemented haphazardly, inconsistently, or incorrectly as often as they are implemented as they were designed [...] »⁷ dans le cadre scolaire. Dans certaines classes, un mauvais comportement peut hypothéquer, voire annihiler, un avantage acquis dans une autre temporalité ou avec une autre finalité. Par exemple, un élève a reçu le droit d'aller lire à la bibliothèque car il a bien réalisé ses devoirs, mais ce droit lui est retiré car il a été inattentif pendant une explication de l'enseignant. Cette manière de faire amène l'élève à réaliser que quoi qu'il fasse, l'appréciation du maître pourra toujours remettre en question ce qui a peut-être été acquis de haute lutte. Ces systèmes requièrent une mise en place complexe, comme le montre le tableau en 10 étapes de Fortin et al. (2016, p. 7) :

Tableau 1*Les étapes de mise en œuvre d'un système d'émulation*

Étapes	Description
1	Définir de façon opérationnelle le ou les comportements ciblés et les objectifs à atteindre (Archambault et Chouinard, 2009 ; Couture et Nadeau, 2014 ; Jones, 2007 ; Fang, Gerhart et Ledford, 2013).
2	Choisir l'intervention la plus adaptée en fonction des observations et analyses réalisées au préalable (Archambault et Chouinard, 2009 ; Couture et Nadeau, 2014).
3	Déterminer les personnes et les comportements ciblés par l'outil (Archambault et Chouinard, 2009).
4	Établir le fonctionnement du système d'émulation (Archambault et Chouinard, 2009 ; Jones, 2007).
5	Préciser la durée de l'intervention, prévoir son retrait et voir au maintien des comportements appropriés (Archambault et Chouinard, 2009).
6	Prévoir un enseignement explicite des comportements attendus (Archambault et Chouinard, 2009).
7	Fournir des rétroactions aux élèves afin de leur permettre d'apprendre les comportements attendus (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013).
8	Prévoir l'évaluation de l'outil afin d'en vérifier son efficacité (Archambault et Chouinard, 2009 ; Couture et Nadeau, 2014).
9	Planifier le maintien et le transfert des acquis réalisés à la suite de l'utilisation d'un système d'émulation (Couture et Nadeau, 2014).
10	Éliminer progressivement le système d'émulation pour laisser place à une autogestion des comportements par l'élève (Fang et al., 2013).

De plus, leur efficacité ne fait pas l'unanimité dans la littérature (Archambault et Chouinard, 2006). Le moins contestable est certainement l'efficacité des retours oraux positifs aux élèves pour leur enseigner les comportements attendus (Bissonnette et al., 2017). D'ailleurs, nous postulons que l'enseignement des comportements attendus et plus particulièrement les retours constructifs constituent des gestes de métier fondamentaux pour ces jeunes enseignants.

Dans cette étude, nous avons repéré des dispositifs assimilables à des SE qui, tout en ne respectant pas entièrement les principes de base de ces derniers, prennent généralement la forme de notifications positives ou négatives afin d'obtenir le comportement souhaité de la part de l'élève. Cela se manifeste, par exemple, par le retrait de jetons, avec punition négative, pour stimuler le comportement attendu.

Les gestes de métier, les gestes professionnels et les savoirs robustes

À l'instar de la capacité à donner des consignes claires, le renforcement positif d'un comportement attendu est un geste de métier. Cela offre aux élèves un étayage nécessaire dans leurs apprentissages. Le geste de métier porte des références communes dans les pratiques enseignantes. Il représente ce qui peut être transmis du métier. Le geste professionnel intègre le geste de métier dans l'expression d'une subjectivité professionnelle, cognitive et émotionnelle, toujours contextualisée (Dupuy et Soulé, 2021).

Afin d'acquérir des gestes de métier, il s'agit de développer des *savoirs robustes* (Mayen, 2013) durant la formation initiale, c'est-à-dire des savoirs appropriés pour les situations professionnelles actuelles ou futures que les EN ou experts auront à assumer. Ces savoirs sont des éléments consistants qui servent à analyser, comprendre, agir et apprendre dans de nombreuses situations professionnelles. Ils proviennent d'apports scientifiques ou de pratiques efficaces découvertes et ensuite adaptées par des professionnels. Par exemple, favoriser les retours positifs aux élèves sur leur comportement pour soigner la relation pédagogique constitue un savoir robuste. En effet, il est admis que les élèves qui perçoivent positivement leur relation à leur enseignant posent moins de problèmes d'indiscipline alors que l'inverse péjore cette relation (Bissonnette et al., 2017 ; Gaudreau, 2017).

La formation en alternance intégrative des enseignants

La formation en alternance intégrative vise à créer une dynamique féconde pour le développement de la profession en articulant dans un mouvement d'aller et de retour les apports du terrain et ceux de l'institut de formation (Sève, 2019). L'articulation entre les deux espaces de formation repose souvent sur les enseignants en formation et cela les met parfois en tension. Les approches liées à l'analyse de l'activité offrent des perspectives intéressantes pour soutenir l'articulation entre les deux lieux de formation et permettre de mettre en place une continuité au fil de la formation dans l'acquisition des gestes de métier et des savoirs robustes (Dastugue et Chaliès, 2019).

Méthodologie

La recherche sur la mobilisation des acquis de la formation initiale en GC dans les premières années d'expérience professionnelle s'est déroulée de 2013 à 2018 dans le canton⁸ de Vaud. Notre objectif était de relever les éléments de la formation opérationnalisés par les EN dans l'exercice de leur métier. Ces investigations se sont déroulées en quatre étapes.

Préalablement, en nous basant sur une cartographie de la formation en GC de la HEP, nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec sept enseignants d'un canton voisin. Sur cette base, nous avons constitué notre guide d'entretien et défini un protocole en quatre étapes afin de croiser le discours des EN et leurs pratiques.

La première étape a consisté à effectuer 17 entretiens avec des EN issus de la formation à la HEP et travaillant depuis au maximum trois ans. Cet échantillon a été constitué des personnes qui ont répondu positivement à un courriel adressé aux diplômés des trois dernières années. Notre échantillon est représentatif des enseignants de notre canton par rapport aux variables suivantes : genre, ville ou campagne et degré d'enseignement. Ces entretiens ont été basés principalement sur l'explicitation d'une situation où l'enseignant a rencontré des difficultés en GC et sur des questions liées à la prévention et à la gestion des comportements d'indiscipline. Les entretiens ont été transcrits et codés à l'aide du Logiciel NVivo, dans une perspective d'analyse de contenu (Bardin, 2013), sur la base de deux axes. Le premier est lié aux actions préventives et le deuxième aux régulations de l'enseignant par rapport aux comportements d'indiscipline des élèves. Afin de limiter les biais d'interprétation, nous avons validé les codages en interjuge. C'est sur le plan de l'axe des régulations que nous avons relevé des SE.

La seconde étape a été focalisée sur des prises de données pour permettre une analyse de l'activité des 13 sujets qui ont accepté de poursuivre la recherche.

Tableau 2

Caractéristiques de l'échantillon

Pseudonyme	Age	Sexe	Nombre d'années après la fin de la formation	Environnement de travail	Degré de la classe
Danaée	26	F	2	Urbain	4
Chiara	22	F	1	Suburbain	1 et 2
Gérald	30	H	2	Suburbain	7 et 8
Émilie	27	F	3	Suburbain	1 et 2
Charlotte	25	F	3	Suburbain	7 et 8
César	24	H	1	Urbain	6
Norbert	22	H	1	Rural	7 et 8
Claudine	25	F	1	Urbain	7 et 8
Manon	24	F	1	Rural	6
Lucienne	21	F	1	Urbain	4
Louise	23	F	1	Urbain	1 et 2
Noémie	25	F	1	Rural	5
Georgette	21	F	1	Rural	5 et 6

Notes : données de 2015.

Dans cette étape, nous avons effectué des observations vidéo complétées par des entretiens d'autoconfrontation. Ces derniers visent à permettre l'accès au réel de l'activité du sujet. À travers son questionnement, le chercheur incite le sujet à s'exprimer non seulement sur ses actions visibles sur la trace vidéo, mais également sur les dimensions invisibles de son activité (Jacq et al., 2022). Nous avons à chaque fois filmé les deux premières périodes de la matinée avec une caméra disposée en fond de classe et un micro-cravate pour l'enseignant. Le chercheur démarrait la prise vidéo avant le début de la leçon puis quittait la classe, afin de réduire les effets d'une présence étrangère sur le comportement habituel des élèves et de l'enseignant. Les vidéos ont été visionnées librement par les EN, hors présence des chercheurs. En parallèle, nous avons sélectionné de 10 à 15 minutes d'extraits vidéo basés sur des moments significatifs de la gestion de la classe en lien avec notre cartographie des cours de GC à la HEP Vaud : l'accueil, le démarrage de l'activité, l'engagement des élèves dans l'étude, la donnée de consignes, la mise au travail des élèves, le maintien et la régulation des élèves dans la tâche et, finalement, les transitions.

Les entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés dans le même semestre que la prise vidéo des deux périodes d'enseignement. Les EN ont commencé par commenter librement leur activité puis, en fonction de leurs propos, nous les avons amenés par des relances à se questionner sur leurs gestes, leurs intentions et leurs références à leur formation en institution ou sur le terrain.

La troisième étape a consisté à transcrire et à analyser des entretiens d'autoconfrontation. L'analyse a été effectuée d'abord individuellement ensuite en interjuge. Nous nous sommes penchés sur les pratiques liées à la gestion des comportements des élèves et aux SE, en confrontant l'entretien semi-directif avec l'entretien d'autoconfrontation. Nous avons aussi examiné les liens à la formation initiale que nos sujets relevaient dans leurs propos.

Pour la dernière étape, nous avons analysé nos documents vidéo et relevé alors, chez trois des sujets, de sérieuses difficultés en GC, plus précisément en ce qui concerne la gestion des comportements d'indiscipline ainsi qu'une utilisation problématique de SE. Le repérage des sujets en difficulté s'appuie sur les indicateurs émanant de notre analyse (Pidoux et al., 2023) :

- peu ou pas de travail en duo ou en groupe ;
- des modalités de régulation principalement en public et non en aparté ;
- une occupation de l'espace restreinte durant leur enseignement (essentiellement assis ou debout devant le pupitre et positionné devant la classe) ;
- les élèves modifient rarement leur comportement malgré des tentatives de régulation ;
- les EN sont fréquemment interrompus dans le fil de leurs propos ;
- ils se réfèrent peu ou pas à la formation en institution et privilégient les *trucs et astuces* ;
- ils décrivent essentiellement ce qu'il se passe en analysant peu ou pas leur pratique et se caractérisent par une focalisation sur le comportement d'un ou deux élèves ;
- présence d'incohérences entre le discours des EN et leurs pratiques observées dans les vidéos.

Nous n'avons pas examiné les rétroactions non verbales des enseignants car n'avons pas été en mesure de valider nos interprétations auprès des acteurs de l'échantillon.

Résultats

L'utilisation des systèmes d'émulation

La plupart des EN recourent à des systèmes de punitions positives ou négatives pour gérer les comportements d'indiscipline. Nous relevons une tendance marquée à mettre en place des mesures, ici des punitions, tout en tentant de les appliquer de façon cohérente pour mettre un terme aux comportements inappropriés : «[...] les deux premiers avertissements... C'est des avertissements oraux, où ils savent qu'ils ont été avertis... Et puis le troisième, c'est une remarque dans l'agenda. Le quatrième une punition... Et le cinquième c'est une heure de retenue» (Gérald, 7-8 P).

Toutefois, une minorité d'entre eux privilégient des explications, afin de permettre aux élèves de trouver du sens aux exigences posées :

On est en collectif. Si tout à coup je vois qu'il y a un peu trop de brouhaha et que les enfants ne lèvent plus la main, je m'arrête. Et puis j'attends qu'ils se taisent. Et puis je leur explique : « ça ne va plus. Parce que là, je n'arrive plus à vous entendre parler. Et puis quand il y a un enfant qui aimerait parler, qui lève la main, les autres ils ne lèvent pas la main, ils parlent, et puis du coup on n'arrive plus à s'entendre ». Et là je leur pose souvent la question : « Mais pourquoi en fait finalement je vous demande de lever la main ? » [...] Ils me disent : « Mais parce que s'il y a tout le monde qui parle, on n'entend pas et ça fait mal à la tête ». [...] C'est pour que l'on puisse tous s'écouter et que tout le monde puisse parler à un moment donné dans le collectif. (Émilie, 1-2P)

Pour la majorité des sujets, le nombre de renforcements positifs verbaux est inférieur aux punitions ou aux remarques orales qui relèvent un problème de comportement. Cependant, un des EN privilégie des rétroactions d'encouragement aux élèves et n'adhère pas, de manière argumentée, aux punitions et aux SE :

Mes collègues ne feront peut-être pas du tout ça. Je sais qu'il y en a qui font copier des grilles de verbes ou des pages de dico [...] je n'ai pas envie de faire ça. J'essaie de me mettre à la place des élèves : si je ne faisais pas mes leçons, je ne vois pas l'utilité de copier une page du dictionnaire. L'idée, ça serait de l'aider plutôt à s'organiser pour ses devoirs [...] Je ne me verrai pas mettre un tableau de récompense avec des points ou des choses comme ça. Je n'aime pas les récompenses, ça rend visible aux autres élèves tout ce que font les autres [...] les récompenses je ne les rends pas visibles, mais j'essaie de donner un maximum de feedback aux élèves ou de les encourager un maximum. (Norbert, 7-8P)

Un des EN a mis en place un SE, utilisant des récompenses en parallèle des punitions quand les règles de vie ne sont pas respectées. Toutefois, le système est lié à l'absence de certains comportements. Il n'offre pas d'étayage aux élèves pour acquérir un comportement attendu. Les élèves sont récompensés de ne pas s'être mal comportés, mais la définition de ces « bons » comportements reste floue, car ils semblent liés au jugement de l'enseignante :

S'il y a une règle de vie qui n'est pas respectée, régulièrement, je le marque dans l'agenda. [...] J'ai également un système de récompense pour ceux qui se comportent bien [...] J'ai un système de cartes privilèges. Si pendant trois semaines, ils n'ont pas de devoir non fait, pas de remarque négative, pas de remarque pour le bruit, alors ils peuvent venir chercher des petites cartes privilèges. Il y a : faire écrire ses devoirs par la maîtresse, avoir un jour de plus pour rendre ses devoirs, un jour de plus pour faire signer ses documents ; cela les motive. (Claudine, 7P)

Un seul EN a mis en place un SE pour un élève en difficulté. Ici, l'élève est mis en compétition avec lui-même, mais au bout du compte, c'est surtout dans la perspective de sanctionner les comportements indésirables de l'élève. L'EN ne fait pas référence au renforcement d'un comportement attendu :

Il avait des problèmes de comportements en classe [...] je lui ai mis des jetons : un jeton vert, un jeton jaune, un jeton rouge. Et à chaque fois qu'il y avait quelque chose qui se passait mal, par exemple s'il parlait sans lever la main, je lui enlevais un jeton vert. Dès qu'une deuxième chose se passait mal dans la journée, je lui enlevais un jeton jaune et ça lui coupait la moitié de sa récréation. Et dès que je lui enlevais un jeton rouge, ça lui coupait toute la récréation. (César, 6P)

Nous retrouvons des SE chez les trois enseignants en difficulté. Un seul des trois a associé récompenses et punitions :

C'est un système de médaille et de couronne pour chaque élève. Chaque chevalier a ses quatre médailles et chaque princesse a ses quatre couronnes et on en enlève une par bêtise faite... On va dire comme ça : par non-respect de règles [...] Et il y a un tampon qui est mis le vendredi dans l'agenda, donc s'ils ont leurs quatre couronnes/médailles, ils ont droit à une belle étoile bleue. S'ils n'en ont que trois, ils ont droit à un smiley vert. S'ils en ont deux, ils ont droit à un smiley orange. S'ils n'en ont plus qu'une, ils ont le smiley rouge qui est fâché. Et s'ils n'ont plus de médailles, ils ont une punition à faire pour le week-end. (Danaé, 4P)

Malgré ces affirmations, le système, tel que présenté dans le prochain extrait d'entretien, semble appliqué à géométrie variable et la récompense nous semble dérisoire en regard de la punition même si les élèves n'arrivent pas forcément à la punition :

[...] il aura le droit à un avertissement de plus avant que je lui enlève. Donc, effectivement, je ne sais pas au combienième avertissement je suis, mais en général c'est trois avertissements avant de la perdre [...] Parfois ils en ont droit à quatre, parce qu'on en a oublié un. (Danaé, 4P)

Elle mentionne «[...] on n'a pas eu encore besoin de donner une punition à la maison, mais ça va être une punition bête, dans le sens de copier [...]» (Danaé, 4P). Pour les deux autres, il s'agit de systèmes à l'issue uniquement punitive, avec aussi une multitude de paliers et une mise en place plus réactive que proactive :

On a mis en place un tableau des comportements avec ma collègue. Pour justement essayer de baisser les tensions, à chaque fois que cela ne va pas, on baisse les pincettes. On les prévient une fois, deux fois... Après on baisse la pincette à chaque fois et dès que cela arrive tout en bas, y a quatre panneaux, ceux qui sont au bout là-bas, ben arrivé en bas, c'est agenda et on met une remarque pour calmer l'enfant. (Noémie, 5P)

Manon (6P) a mis en place un système avec trois bonshommes en couleur pour tenter de gérer les comportements de ses élèves, mais certains d'entre eux lui ont demandé d'en ajouter encore un avant d'arriver à la punition. Elle décrit ce qu'elle fait, le critique mais n'analyse pas son activité et semble éprouver des difficultés lorsqu'il s'agit de trouver des pistes de remédiation :

Le noir c'est mes élèves qui ont décidé de le rajouter, parce que moi je n'en avais mis que trois... Et au conseil de classe⁹, ils ont voté pour qu'on mette un noir et qu'au noir, il y avait une sanction [...] En fait je pense que je me perds un peu dans tout ce que j'essaie de mettre en place [...] Mon défaut principal [...] c'est que je mets en place des choses, je tiens et je suis rigide sur deux ou trois jours... Et après je me dis qu'ils ont compris, donc je relâche un peu et après je vois que ça ne va plus... Donc en fait au lieu de reprendre ce que j'avais créé et mis en place dès le départ, j'essaie de trouver autre chose parce que je me dis que ça ne va pas fonctionner.

En résumé, nous relevons que la majeure partie des EN qui utilisent des SE adoptent peu, voire pas, de renforcements positifs. En effet, les EN – et plus particulièrement ceux qui, selon nos indicateurs, sont en difficulté dans leur GC (Pidoux et al., 2023) – ont tendance à recourir à la punition et ont une compréhension peu approfondie des SE. Ce dernier constat interroge les liens entre les SE et la formation initiale.

Le lien avec la formation initiale

Les EN ne signalent presque aucun apport de la formation initiale par rapport aux SE. Nous en avons repéré un seul et il se réfère à la formation en stage : *«[...] je trouvais ça très clair par rapport à ce que j'avais vu en classe de stage... Ce système de 4 médailles... De 4 étapes... Cela me paraissait correspondre»* (Danaé, 4P). Certains EN estiment avoir intégré les apports de la HEP et peinent à les identifier : *«Peut-être que maintenant c'est tellement intégré, que je ne me rends même plus compte que je l'ai appris à la HEP»* (César, 6P).

Ils éprouvent parfois des difficultés à distinguer ce qui émane des cours et des séminaires de ce qui provient des stages :

En fait, la formation théorique, elle est un peu loin... Et du coup je n'arrive plus à savoir si c'était théorique ou pratique ou si c'est moi... Mais je pense qu'il y a un peu des deux : un peu de la pratique un peu de la théorie. (Émilie, 1-2P)

Quoi qu'il en soit, les EN se réfèrent plus souvent et plus clairement à la formation en stage qu'à la formation à la HEP : *«En tout, je dirais que la gestion de classe, j'ai vraiment plus appris sur le terrain. C'est là que j'ai pu voir des faits concrets»* (Claudine, 7-8P). Majoritairement, c'est même clairement en stage qu'ils estiment avoir appris leur métier :

J'ai dû mettre en place des choses en plus, par exemple, j'ai mis un système de coches et puis il y a une sanction au bout de cinq coches ou quelque chose comme ça pour que ce soit plus respecté. Oui à la HEP, je trouve qu'on en a beaucoup parlé, mais après je trouve que la pratique c'est comme ça qu'on arrive... C'est dans la pratique qu'on trouve comment fonctionner. (Louise, 1-2 P)

Nous relevons aussi que l'influence des collègues est importante dans les choix des EN par rapport aux stratégies de gestion du comportement et celle-ci peut s'avérer antinomique avec les apports de la formation :

Aux vacances d'octobre de ma première année, c'était tellement le souk que c'était plus possible. Donc au premier conseil de classe, mes collègues m'ont dit : «Faut que tu fasses quelque chose». [...] Ils m'ont aidée, on a regardé ensemble, j'ai refait les règles de vie [...] qui ne sont peut-être pas très en accord avec ce que j'ai appris à la HEP... Mais j'ai dit : L'important, là, c'est de pouvoir gérer la classe, qu'eux puissent travailler, que je puisse travailler. (Charlotte, 7-8P)

Nous avons également constaté que certains recouraient à des *trucs et astuces* glanés sur internet pour tenter de répondre aux difficultés rencontrées. Les EN se les approprient en fonction de leurs savoirs théoriques et de leurs savoirs d'expérience :

J'ai mis sur Google problèmes de comportement en classe. Enfin, je sais plus exactement [...] ce que j'ai mis comme recherche... Il y avait l'idée des feux [...] l'idée d'une météo, etc. [...] donc j'ai un peu pris des idées un peu de tout, soit que j'ai trouvées, soit que j'avais eues en stage, et puis j'ai fait ma propre salade. (Manon, 6P)

En conclusion, nous relevons que ces systèmes semblent être fréquemment présentés aux enseignants en formation lors de leur stage : «*Non, j'ai vu dans beaucoup de classes, mais alors pas en 1-2P, mais en 3-4, des systèmes de pincettes qu'on descend où on va au nuage et puis après l'éclair... Enfin ce genre de choses*» (Chiara, 1-2P).

Discussion et conclusion

L'analyse de nos résultats, malgré la taille de l'échantillon et l'absence de prise en compte du contexte socio-économique des lieux de travail de nos sujets, nous amène à dresser quelques constats qui soutiennent notre hypothèse initiale.

Le premier constat est que dans les discours des EN, il n'y a pas de lien entre l'approche behavioriste et les systèmes d'émulation qui en découlent. À la suite de cela, nous avons parcouru à nouveau notre cartographie de la formation en GC et avons pris contact avec les responsables des modules de formation qui concernent la GC. Il est apparu que des éléments empruntés à l'approche behavioriste, notamment l'enseignement explicite des comportements, sont utilisés dans la formation à la HEP, mais qu'il n'y a pas de présentation formelle des notions de base du behaviorisme. Les liens entre l'enseignement explicite des comportements (Bissonnette et al., 2017; Gaudreau, 2017) et le behaviorisme (Landrum et Kauffman, 2006) ne sont pas ou peu mis en évidence dans les cours et séminaires à la HEP. Pourtant, ils sont utilisés par une partie des praticiens formateurs durant les stages. De plus, en sortant de la formation, certains EN, parfois en difficulté, reprennent des SE sans, de prime abord, avoir acquis les *savoirs robustes* (Mayen, 2013) nécessaires pour les utiliser de manière efficiente. À l'usage, ces derniers deviennent des systèmes axés essentiellement sur la punition positive ou négative, alors qu'il s'agirait de favoriser prioritairement des renforcements positifs, essentiellement par des retours oraux aux élèves (Bissonnette et al., 2017).

Le deuxième constat montre que les EN les plus en difficulté vont tenter de trouver auprès de leurs collègues, ou à l'aide de recherches sur internet, des *trucs et astuces* pour tenter d'améliorer leur gestion du comportement des élèves. Il est particulièrement intéressant de relever que ces démarches sont peu remises en question par les EN le plus en difficulté. Ces derniers cherchent prioritairement à assouvir leur besoin immédiat, qui est de mieux contrôler la classe, sans questionner d'autres paramètres comme les modalités d'enseignement ou leur mode d'intervention auprès des élèves. Comme relevé dans d'autres recherches, les préoccupations de ces EN sont prioritairement axées sur le contrôle des élèves, la mise en place de leur autorité et l'obtention de leur engagement dans les tâches proposées (Cadière et Chaliès, 2018). Ils ne conjuguent pas ou peu ces préoccupations avec les visées d'apprentissage des élèves (Joinel Alvarez et al., 2022).

Le troisième constat met en évidence une certaine méconnaissance réciproque des deux espaces de formation. L'alternance intégrative se trouve remise en question, car les pratiques de GC dans l'activité professionnelle ne correspondent pas aux outils proposés dans la formation à la HEP. De plus, aucune

trace tangible ne montre que ces pratiques sont questionnées et mises en perspective avec des savoirs issus de la recherche durant les cours et séminaires à la HEP.

En conclusion, ces éléments remettent en cause notre système de formation à visée intégrative. Si des éléments existent dans un espace et a fortiori dans l'espace de l'exercice du métier, mais que ces éléments sont peu, voire pas traités dans les cours et séminaires, nous pouvons interroger l'adéquation de notre dispositif de formation.

L'enjeu est fondamental, car il s'agit de penser la formation en alternance afin de permettre aux EN d'être en mesure de se centrer le plus rapidement possible sur les apprentissages et le développement des élèves.

En s'appuyant notamment sur la « métacompétence » de la réflexivité (Correa Molina et Gervais, 2012), nous pourrions renforcer l'analyse de l'activité en stage afin de permettre aux enseignants en formation de s'approprier les gestes de métier essentiels, ainsi que les *savoirs robustes* indispensables en GC, y compris en lien avec l'utilisation d'approches behavioristes comme les SE.

Actuellement, la coordination et l'action commune dans la formation entre les formateurs de la HEP et les formateurs du terrain sont encore en chantier. Cette dernière nous paraît fondamentale pour renforcer les articulations entre le discours sur le métier et l'activité réelle dans l'enseignement. Il nous semble indispensable d'instaurer une réflexion entre les enseignants en formation, les praticiens formateurs et les formateurs de l'institut de formation, et ce, afin de mettre en place des règles explicites (Mayen, 2008) pour renforcer la coopération entre les différents acteurs de la formation en alternance intégrative visée par l'institution.

Notes

¹ Nous avons opté pour le masculin comme genre universel.

² Les élèves sont âgés de 4 à 12 ans (1^{re} à 8^e année de la scolarité obligatoire).

³ European credit transfer system ; un crédit représente entre 25 et 30 heures de travail, dont les cours et séminaires en présentiel. Pour la suite, nous ne mentionnerons plus « ECTS » étant entendu que tous les crédits cités sont ECTS.

⁴ Rôle assimilable à celui de tuteur selon Chaliès et al. (2009)

⁵ En parallèle, ils suivent trois modules spécifiquement destinés à la gestion des apprentissages, pour un équivalent de 12 crédits. Les cours et séminaires liés à des approches didactiques représentent plus de 60 crédits dans la formation. Un seul module de la formation, destiné exclusivement aux enseignants des quatre premières années de la scolarité (4 à 8 ans), articule explicitement la gestion de la classe et la gestion des apprentissages. Ce dernier représente 6 crédits. Trois modules d'intégration, représentant 9 crédits, ont pour objectifs de mettre en lien les apports des cours et des séminaires avec les expériences en stage, par la constitution d'un dossier de formation et des analyses de pratiques professionnelles.

⁶ [...] deux objectifs distincts : il vise non seulement à établir et à maintenir un environnement ordonné afin que les étudiants puissent s'engager dans un apprentissage académique significatif, mais il vise également à améliorer le développement social et moral des étudiants. (traduction libre)

⁷ De plus, les stratégies comportementales semblent être mises en œuvre au hasard, de manière incohérente ou incorrecte, aussi souvent qu'elles sont mises en œuvre comme elles ont été conçues [...]. (traduction libre)

⁸ La Suisse est un État fédéral composé de 26 cantons et demi-cantons. Elle compte quatre régions linguistiques. Chaque canton a son propre système scolaire même si une certaine harmonisation s'est mise en place ces dernières décennies par région linguistique.

- ⁹ L'expression conseil de classe se rapporte dans les textes officiels à la réunion des enseignants d'une même classe. Cependant, il est aussi utilisé par les enseignants pour les réunions en classe avec les élèves inspirées de la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez, 1967).

Références

- Ambroise, C., Toczec, M.-C., et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : Vécu et transformations. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 46, <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. De Boeck Éducation.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2006). Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ? Dans *(Se) motiver à apprendre* (p. 135-144). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0135>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.
- 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.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares Editions.
- Cadière, P. et Chaliès, S. (2018). Gestion de classe : Quelles pistes pour former les enseignants novices ? *Carrefours de l'éducation*, 46(2), 221-239. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0221>
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.534>
- Charles, C. M. (2004). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduite (3e éd.)*. De Boeck.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 209-228). Gaétan Morin Éditeur.
- Correa Molina, E. & Gervais, C. (2012). Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation. Dans Tardif, M. (dir.), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 179-194). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0179>
- Dastugue, L. et Chaliès, S. (2019). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Études sur l'éducation. Alternance intégrative et formation des enseignants* (p.161-174). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Dupuy, C. et Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : Les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>
- Evertson, C. M., et Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fortin, A., Prudhomme, L. et Gaudreau, N. (2016). Le recours au système d'émulation par les enseignants du primaire. *La foucade*. https://periscope-r.quebec/full-text/2016_foucade_recoursausystemedemulationparlesenseignantsduprimaire.pdf
- Fortin, A, Gaudreau, N. et Prud'homme, L. (2015). L'exploitation d'un système d'émulation en classe. Des enjeux pour une relation éducative. Dans S. Ouellet (dir.), *Relations éducatives et apprentissage. Regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs* (p.19-30). PUQ. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1178k.7>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.
- Goffman, E. (1974/2008). *Les rites d'interactions*. (A. Kihm Trad.) Les éditions de Minuit.

- Jacq, C., Gaudin, C., Moussay, S., et Ria, L. (2022). Entretien d'auto-confrontation et analyse de l'activité : Influence des cadres théoriques sur les méthodes. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Tome II*. (p. 145-165). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0145>
- Joinel Alvarez, V., Borer, V. L., et Robbes, B. (2022). Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? *Didactique*, 3(3), 10-36. <https://doi.org/10.37571/2022.0302>
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ?* Résultats d'une enquête pancanadienne. Association canadienne des professeurs d'immersion. <https://www.researchgate.net/publication/269112684>
- Landrum, T. J. et Kauffman, J. M. (2006). Behavioral Approaches to Classroom Management. Dans C.M. Evertson et C.S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management, Research, Practice, and Contemporary Issues* Routledge (p. 47-71). Routledge Handbooks.
- Maes, O., Vifquin, J.-M. et Watteyne, M. (2016). Du diplôme à l'entrée dans le métier. Un accompagnement pour « adoucir » le choc de la réalité. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 147-162). Presses Universitaires de Louvain.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans Perrenoud, P. et al. (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (p. 43-58). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.perre.2008.01.0043>
- Mayen, P. (2013). Apprendre à produire autrement : Quelques conséquences pour former à produire autrement. *Pour*, 3(219), 247-270. <https://doi.org/10.3917/pour.219.0247>
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche en formation*, 74, 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Nadeau, M.-F., Couture, C. et Gaudreau, N. (2020). Les interventions comportementales : promouvoir l'adaptation scolaire et sociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (p. 261-288). Chenelière Éducation.
- Opinel, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche ? Dans Nault, T. et Fijalkow, *La gestion de classe* (p.171-184). De Boeck.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle. Maspero.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28, 1-14. <http://journals.openedition.org/ripes/605>
- Pidoux, M., Martin, B., Brühlart, É., et Court, L. (2023). L'utilisation des rituels et des routines par les enseignants novices. Un exemple de mobilisation des apports de la formation initiale. *Recherches en éducation*, 50, 94-109. <https://doi.org/10.4000/ree.11532>
- Sève, C. (2019). L'alternance intégrative pour la formation des enseignants : tensions, enjeux et défis. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Études sur l'éducation. Alternance intégrative et formation des enseignants* (p.9-11). Presses Universitaires de Bordeaux.

Pour citer cet article

- Pidoux, M., Martin, B., Court, L. et Brühlart, E. (2024). Les systèmes d'émulation utilisés par les enseignants novices pour gérer les comportements s'appuient-ils sur la formation initiale ? *Formation et profession*, 32(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.858>