

## **Les perceptions des enseignants au sujet de la situation déclenchante en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au Maroc**

***Ihsane Kouchou, Maitre de Conférences***

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation, Ecole Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

***Faska Ousinsi***

Inspecteur Pédagogique des SVT au Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Préscolaire et de Sport

***Soukaina Essalih, Maitre de Conférences***

Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation de Berrechid, Université Hassan Premier, Maroc

***Sara Ifqiren, Doctorante***

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation, Ecole Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n5p104](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p104)

---

Submitted: 11 January 2025

Accepted: 16 February 2025

Published: 28 February 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

*Cite As:*

Kouchou I., Ousinsi F., Essalih S. & Ifqiren S. (2025). *Les perceptions des enseignants au sujet de la situation déclenchante en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au Maroc*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (5), 104. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p104>

---

### **Résumé**

Dans cette recherche nous visons explorer les perceptions des enseignants marocains en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) concernant les situations déclenchantes et leur utilisation dans leur pratique pédagogique. À travers un questionnaire administré à 138 enseignants des Sciences de la Vie et de la Terre. Les résultats montrent que les situations déclenchantes sont principalement perçues comme des outils pour amorcer l'apprentissage et susciter le questionnement, mais leur mise en œuvre est entravée par des difficultés liées à la gestion du temps, à la planification et à la compréhension de leur intérêt didactique. Bien que la majorité des enseignants adhèrent aux courants constructivistes et socioconstructivistes, des divergences persistent dans la manière dont ils définissent et utilisent ces situations. L'étude souligne

la nécessité d'une formation continue pour les enseignants afin d'optimiser l'utilisation des situations déclenchantes et de mieux intégrer ces méthodes dans une séquence d'apprentissage plus large, incluant la structuration et l'évaluation des connaissances.

---

**Mots clés :** Perceptions ; Situation déclenchantes ; Pratique Pédagogique ; Constructiviste ; Apprentissage

---

## **Teachers' perceptions of the triggering situation in Life and Earth Sciences (SVT) in Morocco**

*Ihsane Kouchou, Maitre de Conférences*

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation, Ecole Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

*Faska Ousinsi*

Inspecteur Pédagogique des SVT au Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Pré-scolaire et de Sport

*Soukaina Essalih, Maitre de Conférences*

Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation de Berrechid, Université Hassan Premier, Maroc

*Sara Ifqiren, Doctorante*

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation, Ecole Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

---

### **Abstract**

In this research, we aim to explore the perceptions of Moroccan teachers in Life and Earth Sciences (SVT) regarding triggering situations and their use in their teaching practice. A questionnaire was administered to 138 teachers of Life and Earth Sciences. The results show that triggering situations are mainly perceived as tools to initiate learning and provoke questioning, but their implementation is hampered by difficulties related to time management, planning, and understanding their didactic interest. Although the majority of teachers adhere to constructivist and socio-constructivist currents, divergences persist in the way they define and use these situations. The study highlights the need for continuous training for teachers in order to optimize the use of triggering situations and to better integrate these methods into a broader learning sequence, including the structuring and assessment of knowledge.

---

**Keywords:** Perceptions; Triggering Situation; Pedagogical practice; Constructivist; Learning

## Introduction

Apprendre et faire apprendre aux autres, reste une nécessité vitale dans la vie courante. Le domaine de l'enseignement en est le champ par excellence permettant aux élèves, depuis leur jeune âge, d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des attitudes nécessaires à toute intégration socioculturelle et économique. En se référant au climat pédagogique dominé par des méthodes traditionnelles dans la transmission du savoir scolaire, comme l'indiquait les recherches en didactique des SVT (Astolfi, 2010 ; CSE, 2021), il apparaît donc approprié de conquérir la façon dont la problématisation est conçue par la pratique enseignante en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT).

En fait, l'intérêt porté à la problématisation s'est accru dans le contexte de développement des compétences. Certes, la question d'un savoir structuré tient des liens incontournables avec les problèmes et également des méthodes pédagogiques mise en avant. La structure didactique à travers laquelle les problèmes prennent naissance, pour s'occuper ensuite à leur résolution, est qualifiée « situation-problème ». En effet, problématiser en SVT fait référence dans ses fondements théoriques au rationalisme de Bachelard et de Popper, selon lequel toute connaissance est une réponse à un problème à mesure que les problèmes ne se posent pas mais ils se reconstruisent (Dewey, 1986).

Dans un monde de 21<sup>ème</sup> siècle en pleine mutation pédagogique, favorisant de plus en plus le développement de l'esprit scientifique, « problématiser en SVT » mérite plus d'intérêt afin de retrouver sa charge didactique. Un dilemme où notre école doit se montrer capable de s'autocritiquer en analysant méthodiquement ses faiblesses en faveur d'un enseignement efficace et d'un enseignant motivé, bien armé de bonnes pratiques pédagogiques et qui cède plus de place à la curiosité scientifique et au développement de l'esprit critique des apprenants.

En réponse aux critiques d'ordre interne et externe pointant l'efficacité du système éducatif marocain, et dans le sens de surmonter la pédagogie par objectifs (PPO) profondément critiquée par le courant constructiviste, les réformes curriculaires se sont convergées vers une rénovation pédagogique de la pratique enseignante en faveur d'un réel développement des compétences. Il s'agit de l' « approche par compétences » (APC), officiellement adoptée depuis la mise en place de la charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF en 2000), qui préconise des méthodes actives dans l'enseignement (Roegiers, 2000). Il s'agit d'une tendance pédagogique produit d'éclectisme de plusieurs champs scientifiques telle la psychologie cognitive, les sciences de l'éducation, les didactiques des sciences, la communication, les neurosciences...etc, qui lui ont fourni un réseau notionnel riche et diversifié. Les définitions attribuées à la compétence inspirent un consensus réservant une place centrale à la situation-problème qui est une structure didactique autour de laquelle apprendre tient un lien avec le savoir dépendant des

problèmes scientifiques (Rogers, 2007 ; Astolfi ,1993 ; De ketele, 2000 et Merieu, 1990). Bachelard conçoit l'idée de problématisation dans les domaines des sciences comme un travail de conceptualisation contre les obstacles secrétés par la culture commune et le savoir déjà-là (Fabre,2009). En effet, Les didacticiens se réfèrent d'abord au conflit cognitif qui s'installe auprès des apprenants permettant ainsi aux enseignants de mettre en place un certain dynamisme et une confrontation des idées, des préjugés et les représentations (Astolfi & Develay, 1989). De même, l'épistémologie de problème nous a éclairé que toute situation problème s'édifie autour du « problème scientifique », un concept clé forgé par des philosophes préoccupés du paradigme de problématisation, à savoir John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze et Michel Meyer (Orange, 2005).

### **Problématique et question de la recherche**

Actuellement, le problème et la situation-problème envahissent les réformes curriculaires, en l'occurrence celles qui adoptent l'APC. De ce fait, toute tentative de décrire, de comprendre, voire d'expliquer l'état des lieux et la place réservée au problème dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre (SVT) exige en premier lieu une confrontation du sous-bassement théorique approprié avec les textes officiels en vigueur. Ces textes, figés au Maroc depuis les dernières réformes datant depuis 2009, introduisent le concept de la situation-problème, ses éléments, ses formes et le plan de sa mise en scène au sein du développement consacré aux compétences. Une description mêlant la généralisation et le manque de précision dans la mesure où l'identification et la formulation du problème scientifique et les questions qui en découlent, à vrai dire une étape d'initiation censée être une garantie de démarches d'investigations. Autrement dit, le plan pédagogi-didactique officiel qui sous-estime le questionnement en faveur des réponses ; une idée que Michel Meyer a qualifié comme l'oubli des problèmes qui les fondent : « savoir questionner n'est pas savoir répondre mais c'est pouvoir anticiper la forme que devra avoir la réponse » (Fabre, 2009). Une idée convoquée avant par Bachelard (1938):

*« Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. »*

Cependant, à l'échelle pratique, l'état des lieux de l'APC dévoile un manque d'équipements logistiques, une pénurie technique, et une pédagogique loin d'être active (Arbia et al., 2018). En effet, nombreuses sont les études qui révèlent une faible mise en place des situations problèmes, prouvant davantage une réelle confusion didactique et pédagogique entre la construction des problèmes et leur résolution (Lhoste et al., 2007).

Il ne s'agit pas d'un accident didactique de nos écoles, mais comme le précise Michel Meyer (1986), ceci s'inscrit dans la longue histoire de l'oubli du problème et du questionnement qui affecte toutes les théories de la connaissance depuis Platon (Fabre, 2009). Cependant, une articulation de dimensions épistémologique et pédagogique s'avère cruciale pour revitaliser le statut du problème et lui conférer l'intérêt didactique nécessaires aux meilleures conditions d'apprentissage, et de bâtir le savoir scientifique (Orange, 2012). De Vecchi en 2002 exprime dans son livre ; Faire vivre de véritables situations-problèmes, que « *Apprendre ce n'est pas répondre aux questions que l'on nous pose mais aux questions que l'on se pose* ». De ce fait, une deuxième nécessité s'impose dans l'optique de faire exprimer les bases référentielles qui animent les pratiques effectives en ce qui concerne le problème scientifique. Ce sont les représentations, les conceptions qui définissent les pratiques déclarées des enseignants.

Bref, de ce qui précède, problématiser en SVT se voit non seulement amputer des éléments propices à la construction des problèmes scientifiques, mais aussi d'une mise en œuvre des situations problèmes qui sont orientées généralement à la résolution des problèmes. Alors, une idée surgit, celle qui nous a occupé sans cesse l'esprit depuis un certain temps : la pratique enseignante des SVT souffre d'un manque d'éléments nécessaires à la problématisation, en l'occurrence à la construction des problèmes scientifiques.

Zerrouqi (2015) pointe en quelque sorte cette anomalie professionnelle en déclarant que la majorité des enseignants présente un déficit de formation initiale et continue, ce qui freine l'amélioration de la qualité de l'enseignement et conduit à un réel décalage entre les nouvelles orientations et les pratiques pédagogiques en classe (Zerrouqi, 2015). C'est dans ce sens que le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE, 2008) avait publié un rapport sur les résultats du programme national d'évaluation des acquis (PNEA) qui a révélé:  
« *Le rôle de l'enseignant est de transmettre les connaissances préparées préalablement, alors que le rôle de l'apprenant ne dépasse pas l'accumulation provisoire de ces connaissances afin de les récupérer aux moments de l'évaluation* ».

Un apprenant actif, acteur de son apprentissage, reste l'ambition de toute pédagogie active qui sollicite un environnement pédagogique adéquat. Toutefois, la mise en exergue des questionnements des élèves nécessite un choix judicieux des situations didactiques de la part de l'enseignant, à travers lesquelles s'amorce l'engagement psychologique et épistémologique de l'apprenant autour d'un problème scientifique. Il ne s'agit pas uniquement d'un effort cognitif, voire métacognitif, dédié à la résolution du problème, mais d'un contrat qui s'installe depuis les moments de sa mise en place et de

sa construction (Fabre et Musquer, 2009). C'est à ce niveau que la problématisation ne peut être réduite seulement dans la résolution de problèmes scientifiques, que Fabre et Orange (2009) expriment selon un processus non linéaire : position, construction et enfin sa résolution (Lhoste, 2008).

En revanche, la rareté des recherches scientifiques à l'échelle nationale (CSE, 2017), dédiée à l'évaluation et à la régulation de l'APC entrave sa bonne mise en place, et en conséquence, les décisions des enseignants et leurs choix pédagogiques se limitent à leurs représentations initiales relatives au processus de problématisation. Généralement, une pratique enseignante lacuneuse, qui marginalise les interactions au sein du groupe classe et éloigne davantage les apprenants des prémices de leur questionnement, et laisse penser à un apprentissage selon le modèle behavioriste loin de développer l'esprit scientifique.

De ce fait, le choix de notre sujet d'étude s'édifie alors autour de la question de recherche suivante : Quelles représentations portent les enseignants des SVT au sujet de la situation déclenchante ?

## Méthodologie de recherche

### Le questionnaire

Le recours habituel au questionnaire afin de faire émerger les représentations des enseignants relatives à la situation déclenchante doit répondre aux exigences structurelles et procédurales. En effet, notre questionnaire est constitué d'un ensemble de questions à choix multiples.

### La population et le choix de l'échantillon

Le présent sujet d'étude vise la population des enseignants(es) des Sciences de la Vie et de la Terre de l'enseignement secondaire marocain.

Le tableau suivant présente quelques informations académiques et professionnelles des enseignants ainsi que le nombre impliqué dans cet outil propre au sujet d'étude :

Tableau n°1 : Informations sur l'échantillon visé par le questionnaire à propos des représentations						
Taille de l'échantillon	% selon ancienneté		% selon diplômes		Bénéficiaires d'une formation relative à la situation déclenchante	
<b>138 enseignants(es)</b> 67% enseignants 33 % enseignantes	[1-5]	26,23 %	Licence	75,4 %	Initiale	Continue
	]5-10]	22,8 %	DEUG	5,3 %		
	]10-15]	17,5 %	Master	19,3 %	63,2 % Oui 36,8 % Non	21,1 % (Oui) 78,9 % (Non)
	]15-...]	33 %	Doctorat	0,0 %		

### La validation du questionnaire de recherche

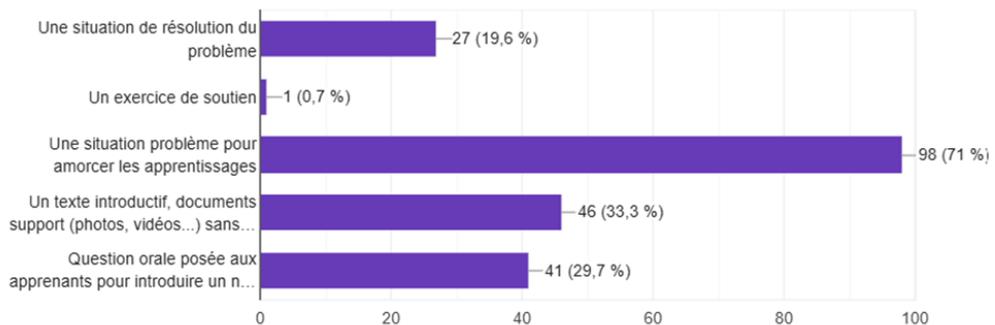
La formulation des questions constitutives du questionnaire a eu une série de vérifications à base d'une lecture bibliographie approfondie, en plus de l'apport des experts et des essais sur terrain. Ensuite nous avons eu recours

à un test statistique supplémentaire par SPSS visant le degré de fiabilité interne du questionnaire, réalisée à l'aide du test de l'alpha de Cronbach. Ce test mesure la cohérence des réponses à travers les différentes questions du questionnaire, assurant que celles-ci produisent des résultats similaires lorsqu'elles sont censées mesurer le même concept.

## Résultats

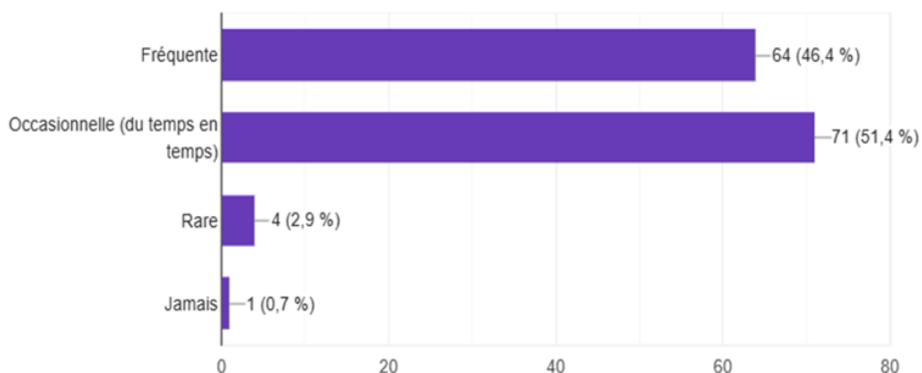
### Question 1 : Définition de la situation déclenchante

D'après la figure 1 ; 71 % des enseignants considèrent la situation déclenchante comme une situation problème pour amorcer les apprentissages contre 20% d'entre eux opte pour une situation de résolution du problème. 34% des enseignants la considèrent comme un texte introductif sans consignes. Pour déclencher un sujet uniquement, 30% pensent à la forme qui débute un domaine de savoir par une question (Fig.1).



### Question 2 : Fréquence de l'utilisation de la situation déclenchante par les enseignants

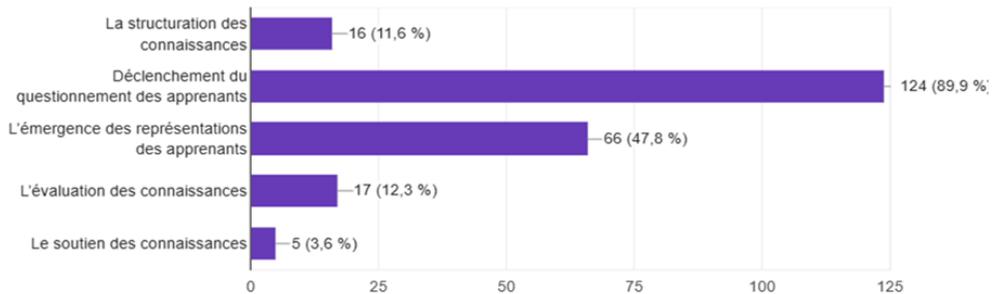
D'après les résultats obtenus de la question 2, nous constatons que l'adoption est supposée fréquente par 47% des enseignants et d'environ 51% d'une manière occasionnelle. Un faible pourcentage des enseignants enquêtés marque l'utilisation rare et jamais de la situation déclenchante en classe (Fig.2).



### Question 3 : Objectif de la situation déclenchante

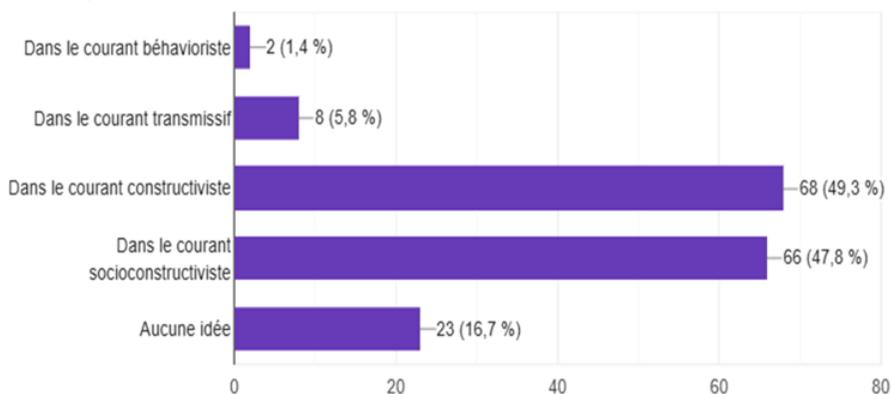
En ce qui concerne la question 3 demandant le but du recours aux situations déclenchantes (Fig.3).90% de enseignants enquêtés l'attribuent un rôle de déclenchement du questionnement des apprenants tandis que seulement 48 % la conçu pour faire émerger les représentations des apprenants. Une faible attention est donnée au rôle de structuration des connaissances et leur évaluation et encore plus pour le soutien (Fig.3).

138 réponses



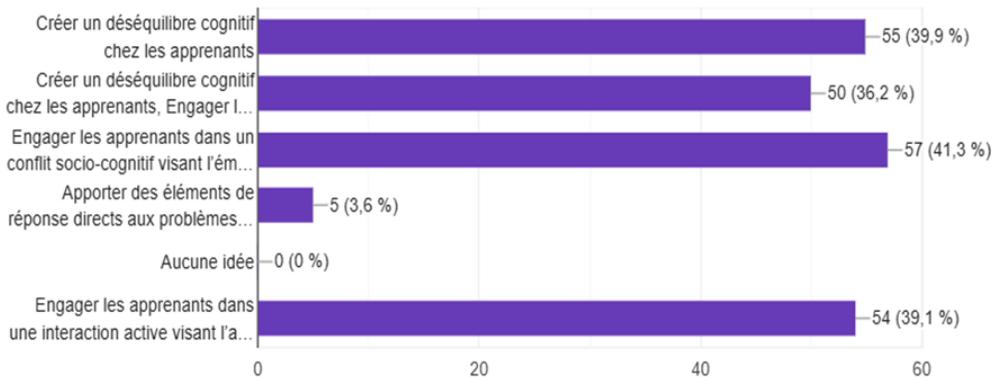
### Question 4 : Les courants dont s'inscrit didactiquement la situation déclenchante

D'après les résultats issus de la question 4 (Fig.4), la majorité des enseignants enquêtés a opté pour l'adhésion de la situation déclenchante au courant constructiviste (49%) et à celui du socioconstructiviste (48%). A l'opposé de 24% des enseignants, qui ont opté pour le courant transmissif (6%), le courant béhavioriste (2%) et 16% des enseignants semble ignorer ce point (Fig.4).



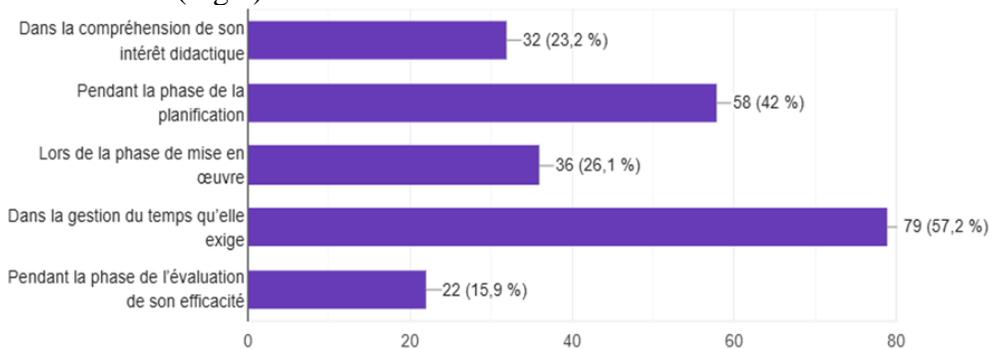
### Question 5 : Les intentions des enseignants lors de l'utilisation d'une situation déclenchante

D'après les résultats obtenus (Fig. 5), il semble que l'intention de la majorité des enseignants en faisant appel à la situation déclenchante s'alignent avec la création de déséquilibre cognitif et socio-cognitif visant l'émergence du déjà-là (Fig.5).



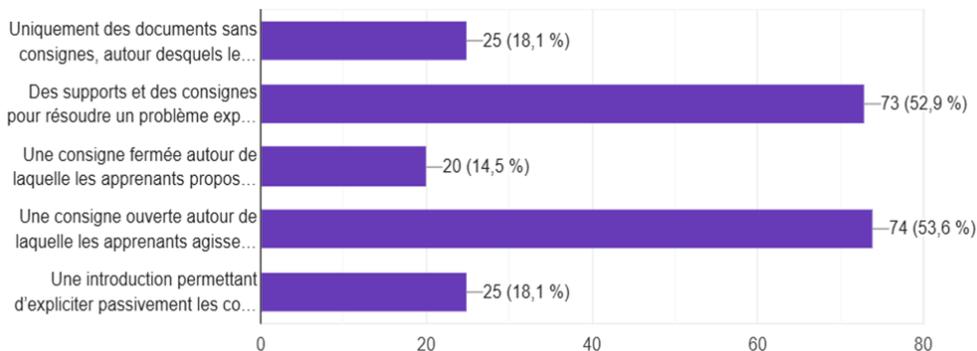
**Question 6 :** Les difficultés rencontrées dans l’enseignement en faisant appel à la situation déclenchante

Les données obtenues de cette question (Fig.6) montrent que les difficultés rencontrées dans l’enseignement en faisant appel à la situation déclenchante résident pour 57% des enseignants au niveau de la gestion du temps qu’elle exige, suivie par 42 % des enseignants affirment que ces difficultés sont repérées pendant la phase de la planification. En outre, 26% des enseignants déclarent la présence des difficultés lors de la phase de mise en œuvre, le reste des enseignants déclarent respectivement (23%) et (15%) que les difficultés existent au niveau de la compréhension de l’intérêt didactique de la situation déclenchante et pendant la phase de l’évaluation de son efficacité (Fig.6).



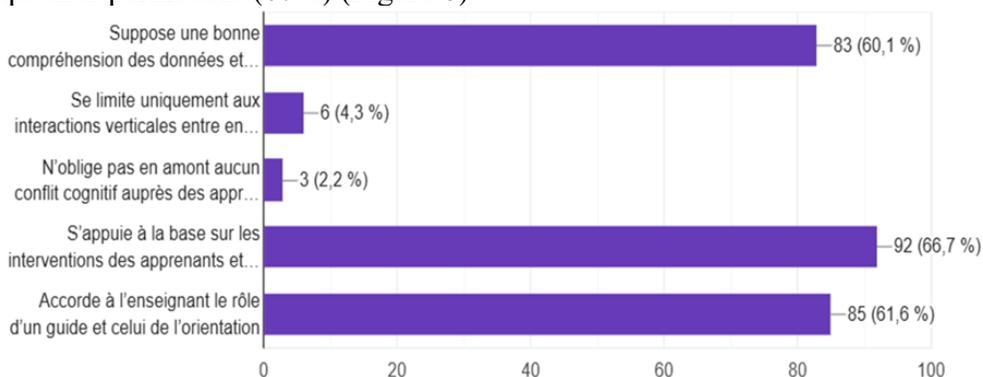
**Question 7 :** Les éléments nécessaires pour l’élaboration d’une situation déclenchante

Les données obtenues montrent que la majorité des enseignants affirment que les éléments nécessaires pour élaborer une situation déclenchante sont : des supports et des consignes afin de résoudre des problèmes explicites pour 53% enseignants enquêtés et la consigne ouverte autour de laquelle les apprenants avancent leurs idées et leurs vécu (54% enseignants). (Fig.7).



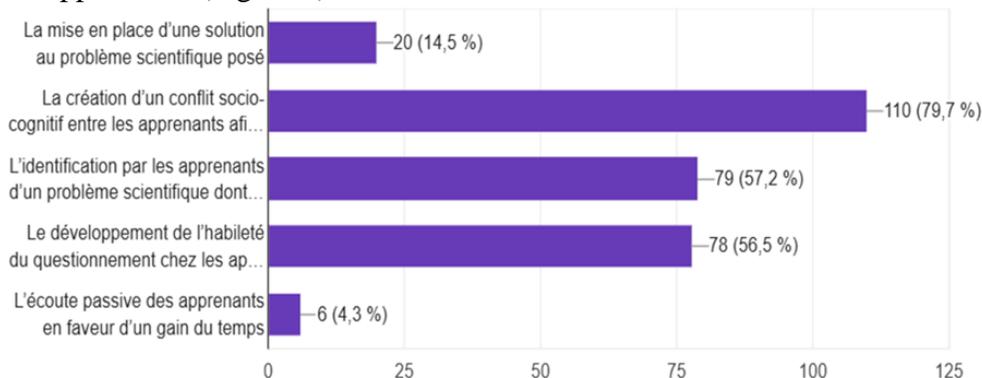
### Question 8 : La mise en œuvre de la situation déclenchante en classe

Pour la mise en œuvre des situations déclenchantes, 60% des enseignants sollicitent une bonne compréhension des données et le sens des consignes et aussi insistent sur le rôle d'orientation de l'enseignant (61%) à base des interventions souhaitables des apprenants et du conflit cognitif qu'elles permettent (67%) (Figure 8).



### Question 9 : La gestion de la situation déclenchante en classe

Pendant la gestion de la situation déclenchante en classe, 80 % adhèrent à la création d'un conflit socio-cognitif entre les apprenants afin de soulever un problème. Par contre 15% des enseignants enquêtés la positionne dans la résolution d'un problème posé. Cependant, 57% des enseignants enquêtés optent pour la proposition correspondant au développement de l'habileté du questionnement et celle de l'identification d'un problème auprès des apprenants. (Figure 9).



### Discussion

D'après les résultats obtenus, l'aspect général des représentations des enseignants prouve une large harmonie et une bonne compréhension de la part des enseignants enquêtés relative à la situation déclenchante. En effet, un consensus se projette sur les théories d'apprentissages qui la sous-tend (constructivisme et socioconstructivisme) et également le recours fréquent aux situations déclenchantes qui visent, selon ces déclarations, la mise en place du conflit cognitif et socio-cognitif chez les apprenants pour créer une interaction active au sein de la classe. Mais derrière cet apparent consensus, des conceptions différentes peuvent avoir lieu. Ces résultats sont conformes aux données de l'étude de Bautier et Rayou (2009) et Jarraud (2018) qui ont étayé l'existence d'un corpus de représentations communes sur la manière de faire la classe aujourd'hui, assez différentes de la pédagogie transmissive. En fait, tous expriment l'idée que le savoir doit émerger des réponses des élèves, notamment lors de discussions collectives.

Les résultats de la question 1 concernant la définition de la situation déclenchante montrent que 71 % des enseignants considèrent la situation déclenchante comme une situation problème pour amorcer les apprentissages, tandis que 20 % la voient comme une situation de résolution de problème. Cela indique une préférence marquée pour une approche qui met les élèves face à un défi ou une question ouverte, ce qui est en ligne avec les théories constructivistes de l'apprentissage, où l'apprenant est actif dans la construction

de ses connaissances (Proulx, 2005). Cependant, 34 % des enseignants considèrent la situation déclenchante comme un texte introductif sans consignes, ce qui suggère une approche plus passive, où l'enseignant fournit des informations sans nécessairement engager les élèves dans un processus de questionnement ou de résolution de problème. Cette divergence dans les définitions peut refléter des différences dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

Concernant la deuxième question, 47 % des enseignants utilisent fréquemment la situation déclenchante, tandis que 51 % des enseignants l'utilisent de manière occasionnelle. Ces données montrent que la situation déclenchante est une pratique relativement courante, mais pas systématique. Cela pourrait s'expliquer par le fait que certains enseignants peuvent ne pas se sentir à l'aise avec cette démarche ou ne pas disposer des ressources et outils nécessaires pour l'intégrer régulièrement dans leurs cours. Tandis qu'une minorité d'enseignants (2 %) déclare ne jamais l'utiliser, ce qui pourrait indiquer une résistance à cette méthode ou un manque de formation sur son utilisation. Ces résultats sont cohérents avec les recherches de Jonnaert (2006), qui soulignent que l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques dépend souvent de la formation et du soutien offerts aux enseignants.

Pour la question 3, les résultats obtenus montrent que 90 % des enseignants attribuent à la situation déclenchante un rôle de déclenchement du questionnement chez les apprenants, ce qui est en accord avec les théories constructivistes et socioconstructivistes, où le questionnement est considéré comme un moteur essentiel de l'apprentissage (Bruner, 1996). Cependant, seulement 48 % des enseignants la conçoivent comme un moyen de faire émerger les représentations des apprenants, ce qui est pourtant un aspect clé de l'apprentissage constructiviste, où il est important de comprendre les conceptions préalables des élèves pour guider leur apprentissage (Giordan & De Vecchi, 1987).

Les réponses à cette question (Q4) s'alignent avec les réponses précédentes. En effet, la majorité des enseignants associe la situation déclenchante au courant constructiviste et au courant socioconstructiviste. Cela reflète une adhésion forte aux théories modernes de l'apprentissage, où l'apprenant est actif dans la construction de ses connaissances, souvent en interaction avec ses pairs (Vygotsky, 1978). Cependant, 24 % des enseignants optent pour des courants plus traditionnels comme le courant transmissif (6 %) ou le courant behavioriste (2 %), ce qui montre une diversité dans les approches pédagogiques. Cela pourrait indiquer que certains enseignants préfèrent des méthodes plus directives, où l'enseignant transmet des connaissances de manière linéaire, plutôt que de laisser les élèves construire leurs propres connaissances.

La question 5 porte sur les intentions des enseignants lorsqu'ils utilisent une situation déclenchante dans leur pratique pédagogique. Les résultats indiquent que la majorité des enseignants ont pour intention de créer un déséquilibre cognitif et socio-cognitif afin de favoriser l'émergence du déjà-là chez les apprenants. Les résultats s'alignent avec les principes du constructivisme et du socioconstructivisme, selon lesquels l'apprentissage est un processus actif où l'apprenant construit ses connaissances à partir de ses expériences et de ses propres interactions ou interactions avec ses pairs. Le déséquilibre cognitif ou socio-cognitif est un mécanisme clé dans cette perspective (Vygotsky, 1978).

Les résultats de la question 6, montrent que la majorité des enseignants (57%) identifient la gestion du temps comme la principale difficulté lors d'un enseignement avec la situation déclenchante. Cela peut s'expliquer par le fait que les situations déclenchantes nécessitent souvent une préparation minutieuse et une adaptation en temps réel pendant la leçon. A cela s'ajoute d'autres difficultés liées à la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des situations déclenchantes. Ces résultats sont conformes avec l'étude de Jonnaert et al. (2009) qui met l'accent sur les méthodes pédagogiques favorisant l'apprentissage actif, telles que la situation déclenchante et ils discutent également ces types d'obstacles entravant l'adoption de ces méthodes.

Pour la question 7, les résultats obtenus montrent que (53%) des enseignants soulignent l'importance des supports et des consignes claires pour guider les élèves dans la résolution de problèmes. Ce qui reflète la nécessité d'un cadre structuré pour que les élèves puissent s'engager efficacement dans l'activité. Ainsi que (54%) d'enseignants affirment que la consigne ouverte permet aux élèves d'exprimer leurs idées et leurs expériences, favorisant ainsi un apprentissage plus interactif et personnalisé. Cela correspond à une approche constructiviste de l'enseignement, où l'apprentissage est basé sur l'exploration et la découverte.

Les données obtenues de la question 8 s'alignent avec celles de la question 7, puisque les résultats obtenus montrent que la majorité des enseignants enquêtés sollicitent :

- La compréhension des données et des consignes (60%) car une bonne compréhension de ces données et ces consignes est essentielle pour que les élèves puissent s'engager pleinement dans l'activité. Cela souligne l'importance de la clarté dans la communication entre l'enseignant et les élèves.
- Le rôle d'orientation de l'enseignant (61%) car les enseignants jouent un rôle crucial dans l'orientation des élèves pendant les situations déclenchantes et leur intervention doit être bien calibrée pour encourager la réflexion sans imposer de solutions. Cela rejoint les

conclusions de Bruner (1996), qui a mis en avant l'importance du "scaffolding" (étagage) dans l'apprentissage. L'enseignant doit fournir un soutien adapté pour guider les élèves dans leur réflexion sans imposer de solutions.

- Le conflit cognitif (67%) qui est un élément clé des situations déclenchantes, car il stimule la réflexion et la résolution de problèmes. Cela correspond à la théorie du conflit socio-cognitif, qui suggère que les désaccords et les discussions entre pairs favorisent l'apprentissage (Altet et al., 2002).

Pour la question 9, les résultats obtenus montrent que la majorité des enseignants (80%), reconnaissent l'importance de créer un conflit socio-cognitif pour susciter la réflexion et la résolution de problèmes. Cela correspond à la théorie de Vygotsky, qui met l'accent sur l'apprentissage social et l'interaction entre pairs. Plus de la moitié des enseignants soulignent (57%) l'importance de développer les compétences de questionnement et d'identification de problèmes chez les élèves. Cela correspond à une approche pédagogique qui encourage la pensée critique et l'autonomie des élèves. Une minorité d'enseignants (15%) considèrent que la situation déclenchante doit être centrée sur la résolution de problèmes ce qui peut refléter une approche plus directive de l'enseignement.

## Conclusion

En guise de conclusion, cette étude révèle que la situation déclenchante est largement adoptée et perçue comme un outil efficace pour stimuler l'apprentissage, en particulier dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste. Cependant, il existe des divergences dans la manière dont les enseignants définissent et utilisent cette méthode, ce qui peut limiter son potentiel. Pour maximiser l'efficacité de la situation déclenchante, il est essentiel de fournir aux enseignants une formation adéquate, un soutien continu et des opportunités de réflexion sur leurs pratiques. Des recherches futures pourraient approfondir ces aspects et explorer comment cette méthode peut être adaptée pour répondre aux besoins spécifiques des élèves et des enseignants.

Bien que la situation déclenchante soit largement perçue comme un outil efficace pour stimuler l'apprentissage, les résultats de cette recherche révèlent certaines limites dans son utilisation. En effet, la faible attention accordée au rôle de la situation déclenchante dans la structuration des connaissances et leur évaluation suggère que les enseignants peuvent ne pas voir cette démarche comme un outil pour organiser ou évaluer les connaissances, mais plutôt comme un moyen de stimuler l'engagement initial. De même, le rôle de soutien aux élèves est peu mentionné dans les réponses

des enseignants. Cela peut indiquer que les enseignants ne perçoivent pas la situation déclenchante comme un outil pour accompagner les élèves dans leurs difficultés. Pourtant, selon les théories socioconstructivistes, l'enseignant joue un rôle crucial en tant que médiateur, en guidant les élèves dans leur processus d'apprentissage (Vygotsky, 1978).

Dans cette perspective, il est essentiel d'offrir aux enseignants des formations continues sur les méthodes pédagogiques innovantes, y compris la situation déclenchante. Ces formations devraient non seulement expliquer comment utiliser cette méthode, mais aussi montrer comment l'intégrer dans une séquence d'apprentissage plus large, incluant des phases de structuration et d'évaluation. De même, les enseignants devraient bénéficier d'un soutien continu, sous forme de coaching ou de communautés de pratique, pour les aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre de la situation déclenchante. Cela pourrait inclure des conseils sur la manière de gérer les représentations initiales des élèves ou de soutenir les élèves en difficulté. Enfin encourager les enseignants à réfléchir sur leurs propres pratiques pédagogiques et à évaluer l'efficacité de la situation déclenchante dans leur contexte spécifique. Cela pourrait se faire à travers des observations de classe, des échanges entre pairs ou des auto-évaluations.

Cette étude ouvre plusieurs pistes de recherche pour approfondir notre compréhension de l'utilisation de la situation déclenchante en classe :

- **Impact de la formation :** Des recherches futures pourraient explorer comment la formation et le soutien influencent l'adoption et l'efficacité de la situation déclenchante. Par exemple, une étude longitudinale pourrait suivre des enseignants avant et après une formation pour évaluer les changements dans leurs pratiques.
- **Effets sur les apprentissages des élèves :** Il serait également intéressant d'étudier l'impact de la situation déclenchante sur les apprentissages des élèves, en particulier en ce qui concerne la structuration des connaissances et l'évaluation. Cela pourrait inclure des mesures des performances des élèves avant et après l'utilisation de cette méthode.
- **Comparaison des courants pédagogiques :** Enfin, des recherches pourraient comparer l'efficacité de la situation déclenchante dans différents contextes pédagogiques, en fonction des courants auxquels les enseignants adhèrent (constructiviste, socioconstructiviste, transmissif, etc.).

**Déclaration pour les participants Humains:** Le questionnaire de l'étude a été approuvé par un comité d'Experts en Didactique des Sciences à l'École Normale Supérieure (ENS), Université Cadi Ayyad de Marrakech. L'anonymat et la confidentialité des participants ont été respectés.

**Conflit d'intérêts :** Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

**Disponibilité des données :** Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

**Déclaration de financement :** Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

### References:

1. Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
2. Arbia, A., Kaddari, F., Hour, R. H., & Elachqar, A. (2018). Les obstacles qui entravent l'application de l'approche par compétences par les enseignants du secondaire qualifiant. *European Scientific Journal, ESJ, 14(4)*, 249.
3. Astolfi, J. P. (1993). *Styles d'apprentissage et modes de pensée*. Paris : ESF.
4. Astolfi, J. P., & Develay, M. (1989). *La Didactique des sciences*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?
5. Astolfi, J.-P. (2010). *L'École pour apprendre - l'élève face au savoir*. ESF.
6. Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin. (14ème édition, 1989).
7. Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
8. CSE. (2008). *Rapport des programmes nationaux d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun (PNEA)*.
9. Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*.
10. Fabre, M., & Musquer, A. (2009). Comment aider les élèves à problématiser ? Les inducteurs de problématisation. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, 42(3)*, 111-129.
11. Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir, Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
12. Jarraud, F. (2018). Quelles sont les conceptions pédagogiques des professeurs des écoles ? *Education & formation, 310*.
13. Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. *Situations de formation et problématisation, 31-39*.

14. Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R., Debeurme, G., & Sinotte, S. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants* (3ème éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
15. Lhoste, Y. (2008). *Problématisation & apprentissage en sciences de la vie et de la terre* [Rapport final du Groupe de formation-action (2005-2007)]. IUFM Caen-Basse-Normandie : Rectorat de Caen.
16. Lhoste, Y., Peterfalvi, B., & Orange, C. (2007). Problématisation et construction de savoir en SVT : quelques questions théoriques et méthodologiques. *Aster*, 27. Strasbourg.
17. Meirieu, Ph. (1990). *Apprendre oui mais comment ?* Paris : ESF.
18. Orange, C. (2005). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster*, 40, 3-11.
19. Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. De Boeck.
20. Proulx, J. (2006). Qu'implique la théorie constructiviste de l'apprentissage pour l'enseignement. *Vie pédagogique*, 141, 1-5.
21. Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie d'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Boeck Université. (1ère édition).
22. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.