

ORIGINALE ARTICLE

LA PREMIÈRE SÉANCE DE CLASSE EN SVT AU CYCLE SECONDAIRE : UN TREMPLIN VERS L'APPRENTISSAGE ACTIF

THE FIRST EARTH AND LIFE SCIENCES CLASS IN SECONDARY SCHOOL: A SPRINGBOARD TO ACTIVE LEARNING

| Aâtika EDDIF |

Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation Fès Meknès | Annexe Meknes | Laboratoire de Recherche Scientifique et de Développement Pédagogique | Annexe Meknès | Maroc |



| DOI: 10.5281/zenodo.15200152 | Received March 22, 2025 | Accepted April 09, 2025 | Published April 14, 2025 | ID Article | Eddif-Ref5-4-20ajiras060425 |

RÉSUMÉ

Introduction : La formation à la gestion de classe constitue un enjeu fondamental dans la préparation des futurs enseignants. Cette problématique s'avère particulièrement saillante pour les enseignants débutants des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), discipline qui présente des spécificités pédagogiques et didactiques liées notamment à la démarche expérimentale et à la gestion des travaux pratiques. **Objectifs** : Cette recherche poursuit plusieurs finalités interconnectées : (1) répondre de manière empirique à la question récurrente formulée par les futures enseignants en formation "Comment réussir sa première séance en SVT ?" ; (2) développer des outils méthodologiques opérationnels pour faciliter l'entrée dans le métier ; (3) élaborer un cadre transférable à d'autres disciplines d'enseignement ; et (4) favoriser le développement d'une posture réflexive chez ces futurs professionnels. **Méthodologie** : Le dispositif méthodologique mobilise une approche mixte articulant : (1) un test diagnostique individuel administré auprès de 61 futurs enseignants de SVT du cycle secondaire en formation au Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation Fès-Meknès (Annexe Meknès) ; (2) la conception et l'implémentation d'un atelier interactif fondé sur les besoins identifiés ; et (3) une évaluation de l'impact du dispositif sur les représentations et compétences professionnelles des participants. **Résultats** : L'analyse des données révèle une représentation initiale réductrice chez la majorité des futurs enseignants, qui appréhendent la première séance comme un simple moment de prise de contact, négligeant sa dimension stratégique dans l'établissement du contrat didactique. L'évaluation post-atelier démontre une évolution significative des représentations, les participants reconnaissant désormais le caractère déterminant de cette première séance dans l'instauration d'une dynamique d'apprentissage efficace et pérenne. **Conclusion** : Cette étude offre un cadre méthodologique étayé par des données empiriques pour accompagner les futurs enseignants des SVT dans la planification et la gestion de leur première séance. Sa transférabilité à d'autres disciplines apparaît prometteuse, sous réserve d'un accompagnement adapté par les formateurs pour en évaluer l'efficacité en situation authentique d'enseignement.

Mots-clés : Gestion de classe, première séance, Sciences de la Vie et de la Terre, posture réflexive, compétences professionnel, contrat didactique, transférabilité, accompagnement.

ABSTRACT

Introduction: Training in classroom management is a fundamental issue in the preparation of future teachers. This challenge is particularly salient for Life and Earth Sciences (LES) teachers, a subject that has specific pedagogical characteristics, notably due to the experimental approach and the management of practical work. **Objectives**: This research pursues several interconnected goals: (1) to provide an empirical response to the recurring question asked by future teachers, "How can I succeed in my first LES class?"; (2) to develop practical methodological tools to facilitate entry into the profession; (3) to create a transferable framework applicable to other teaching disciplines; and (4) to foster the development of a reflective stance among these future professionals. **Methodology**: The methodological framework employs a mixed-methods approach combining: (1) an individual diagnostic test administered to 61 prospective secondary school LES teachers in training at the Regional Center for Education and Training Professions in Fès-Meknès (Meknès Annex); (2) the design and implementation of an interactive workshop based on the identified needs; and (3) an evaluation of the impact of the system on participants' professional representations and skills. **Results**: Data analysis reveals a limited initial representation among most future teachers, who perceive the first session merely as a **moment** of initial contact, overlooking its strategic role in establishing the didactic contract. The post-workshop evaluation demonstrates a significant shift in their representations, with participants now recognizing the crucial importance of this first session in setting up an effective and lasting learning dynamic. **Conclusion**: This study provides a methodological framework supported by empirical data to assist future LES teachers in planning and managing their first-class session. Its transferability to other disciplines appears promising, provided that trainers offer appropriate support to assess its effectiveness in real teaching situations.

Keywords: Classroom management, first session, Life and Earth Sciences, reflective posture, professional skills, didactic contract, transferability, accompaniment.

1. INTRODUCTION

Le système éducatif national souligne avec constance le rôle fondamental des enseignants dans la réussite scolaire et s'engage résolument dans la formation de professionnels compétents. Des études empiriques ont établi une corrélation significative entre la qualité de la formation des enseignants et les performances des apprenants (Granger

& Tremblay, 2019), ainsi qu'avec le bien-être professionnel des enseignants (Hichami et al., 2022; Hichami et al., 2021) [1-3]. Pour optimiser son efficacité, la formation initiale des enseignants doit nécessairement prendre en considération leurs représentations préexistantes relatives aux concepts pédagogiques et didactiques (Eddif et al., 2016; Auguire et al., 1990; De Vecchi, 1984) [4-6].

Au Maroc, la formation initiale des futurs enseignants s'articule sur deux semestres et repose sur une synergie entre les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) et les établissements scolaires d'accueil pour les stages pratiques. Cette formation s'inscrit dans le paradigme "pratique-théorie-pratique", complété par une démarche d'autoformation. Le curriculum de formation comprend divers modules et ateliers (Tableau 1), chacun totalisant 34 heures d'enseignement. Ce dispositif vise le développement de quatre compétences professionnelles fondamentales et interdépendantes : la planification des apprentissages, la gestion des classes, l'évaluation des acquis, et la recherche pédagogique. L'objectif ultime est de former des enseignants capables d'adopter une posture réflexive vis-à-vis de leur pratique professionnelle.

Tableau 1: Modules et ateliers de formation en SVT aux CRMEF.

| Semestre 1 | Semestre 2 |
|---|---|
| Planification des apprentissages | Gestion des apprentissages 2 |
| Gestion des apprentissages 1 | Évaluation des apprentissages, soutien et remédiation |
| Complément de formation 1 | Complément de formation 3 |
| Complément de formation 2 | Complément de formation 4 |
| Méthodologie de recherche | Atelier de la production didactique |
| TICE | Atelier d'analyse de pratique |
| Sciences de l'éducation | La vie scolaire |
| Didactique | Ethique professionnelle |

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement; *SVT* : Sciences de la Vie et de la Terre; *CRMEF* : Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation.

Notre expérience en tant que formatrice des futurs enseignants en gestion des apprentissages en SVT et les difficultés observées chez ces derniers ont motivé la présente recherche. Il convient de préciser que la compétence visée par le module "Gestion des apprentissages 1", telle que définie dans le syllabus, stipule qu'à l'issue de cette formation, "les futurs enseignants sont en mesure de gérer des situations d'enseignement-apprentissage dans le cycle de l'enseignement secondaire, selon une planification préparée à l'avance", en tenant compte de plusieurs paramètres fondamentaux :

- Les orientations pédagogiques et programmes des SVT;
- La nature et le genre d'activités spécifiques à la discipline enseignée;
- Les spécificités des apprenants;
- L'environnement naturel, socioculturel et économique;
- L'usage des TICE.

Les recherches des dernières décennies sur les pratiques enseignantes mettent en évidence que la gestion de classe constitue un défi majeur pour les enseignants, indépendamment de leur niveau d'expérience (Cadière & Chaliès, 2018; Egeberg et al., 2016; Postholm, 2013; Dibapile, 2012) [7-10]. Selon Berger et Girardet (2016), Woolfolk Hoy et Weinstein (2006) conceptualisent la gestion de classe (classroom management) comme un concept multidimensionnel englobant : a) les actions de l'enseignant visant à établir un environnement d'apprentissage ordonné et productif, b) les mesures adoptées pour favoriser des modifications comportementales chez les élèves, et c) les stratégies destinées à aider les élèves à assumer leurs responsabilités avec efficacité [11,12]. Pour Gaudreau (2017), la gestion de classe se définit comme "l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences" [13]. Dans ses travaux plus récents, Gaudreau (2024) précise que "la gestion de classe se révèle une tâche très complexe qui fait appel à un large spectre de compétences chez le personnel enseignant. Reconnue comme exerçant une influence majeure sur l'évolution et la réussite des élèves, elle constitue la base d'un climat de classe sain, sécurisant et favorable aux apprentissages" [14].

Comme mentionné précédemment, les futurs enseignants bénéficient d'une formation modulaire au CRMEF, complétée par des séances de microenseignement et des stages pratiques dans les établissements scolaires. Jones (1996), dans un rapport consacré à la préparation des enseignants débutants, affirme que leurs besoins prioritaires concernent les compétences en gestion de classe, la maîtrise disciplinaire et la compréhension du contexte sociologique des apprenants [15]. Dans cette même perspective, plusieurs chercheurs (Buyuktaskapu Soydan et al., 2018; Blaya & Baudrit, 2006; Ladd, 2000) soutiennent que la gestion de classe figure parmi les préoccupations les plus récurrentes des enseignants novices [16-18]. À notre connaissance, les travaux spécifiquement dédiés à la gestion de la première séance de classe demeurent limités (Lemeunier, 2008) [19].

De ces constats émergent plusieurs questions de recherche : Quelles représentations les futurs enseignants ont-ils de la gestion de la première séance de classe ? Comment optimiser cette première rencontre pédagogique en SVT ? Comment les futurs enseignants se préparent-ils à cette première interaction avec leurs élèves ? Comment leurs représentations évoluent-elles au cours de leur formation dans le module de gestion des apprentissages ? Ces interrogations constituent la trame de notre investigation.

Sur la base de ces questionnements, notre recherche vise à :

- Identifier les représentations des futurs enseignants relatives à la gestion de la première séance de classe;
- Outiller les futurs enseignants afin qu'ils puissent optimiser leur première séance en SVT;
- Proposer des stratégies de gestion transférables et applicables à d'autres disciplines;
- Analyser l'évolution de leurs représentations, notamment à l'issue de la formation;
- Promouvoir une démarche réflexive dans la pratique professionnelle des futurs enseignants.

2. MATÉRIELS ET MÉTHODES

2.1. Contexte

Cette étude s'inscrit dans une démarche mixte associant des approches quantitatives et qualitatives, visant à explorer les perceptions des futurs enseignants concernant la première séance de classe en SVT. Face à la question récurrente sur la réussite de cette première séance, nous avons conçu un dispositif de recherche en deux phases complémentaires : une phase diagnostique (test individuel) suivie d'une phase interventionnelle (atelier collaboratif). La recherche a été menée pendant l'année académique 2023-2024 au Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) Fès-Meknès, annexe de Meknès, dans le cadre du module "Gestion des apprentissages I" destiné aux futurs enseignants des SVT du cycle secondaire.

2.2. Population

L'étude a concerné l'ensemble des futurs enseignants des SVT (N=61) en formation initiale au CRMEF Fès-Meknès, annexe de Meknès, promotion 2023-2024. Les caractéristiques sociodémographiques et académiques de cette population sont détaillées dans le Tableau 2.

Tableau 2 : Caractéristiques de la population étudiée.

| Caractéristiques | Description |
|---------------------------------|---|
| Cycle de formation | Cycle Secondaire |
| Répartition par genre | Femmes: 44 (72%) / Hommes: 17 (28%) |
| Tranche d'âge | 22-28 ans |
| Formation initiale | Licence en Géologie (6), Licence en Biologie (41), Licence professionnelle (14) |
| Diplômes complémentaires | Master (6) |
| Total | 61 |

2.3. Instruments de collecte des données

2.3.1. Test diagnostique individuel

Un questionnaire écrit a été administré aux 61 participants en début de formation. Cet outil comportait quatre questions ouvertes et fermées visant à explorer leurs perceptions concernant:

- La définition de la première séance de classe,
- L'importance attribuée à cette première séance,
- La nécessité ou non d'une planification et d'une gestion spécifiques,
- Les actions de suivi à prévoir après cette première séance.

Ce test avait une double fonction : (1) recueillir les représentations initiales des futurs enseignants pour orienter la formation et (2) servir de base de réflexion pour l'atelier collaboratif.

2.3.2. Atelier collaboratif réflexif

À la suite du test diagnostique, nous avons organisé un atelier collaboratif structuré d'une durée de trois heures. Les 61 participants ont été répartis en deux groupes (30-31 participants par groupe) pour faciliter les interactions.

L'atelier s'est déroulé selon les étapes suivantes:

1. Présentation des résultats globaux du test diagnostique,
2. Constitution de sous-groupes de travail (5-6 personnes par sous-groupe),

3. Réflexion collective sur les résultats du test et confrontation des représentations initiales,
4. Élaboration collaborative d'une fiche-modèle pour la première séance de classe en SVT,
5. Mise en commun et synthèse par la formatrice.

Cette démarche s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste, favorisant l'émergence de conflits socio-cognitifs comme levier d'apprentissage professionnel. L'objectif était d'engager les futurs enseignants dans une démarche réflexive sur leurs propres représentations et de co-construire des outils pratiques pour leur future pratique professionnelle.

2.4. Traitement et analyse des données

Les données recueillies par le test diagnostique ont fait l'objet d'une analyse mixte:

- Analyse quantitative: calcul des fréquences et des pourcentages pour les questions fermées et semi-ouvertes,
- Analyse qualitative: catégorisation thématique des réponses aux questions ouvertes selon une grille d'analyse élaborée à partir du cadre théorique de la recherche.

Les productions collectives issues de l'atelier collaboratif ont été analysées qualitativement, en portant une attention particulière aux évolutions conceptuelles observées par rapport aux résultats du test diagnostique.

2.5. Considérations éthiques

Tous les participants ont été informés des objectifs de la recherche et ont donné leur consentement pour l'utilisation anonyme des données recueillies à des fins de recherche et de formation. La participation à l'étude s'est inscrite dans le cadre normal des activités de formation, sans charge supplémentaire pour les futurs enseignants.

3. RÉSULTATS

3.1. Résultats du test

Question 1 : Quelle est votre perception de la première séance de classe ?

L'analyse des réponses concernant la perception de la première séance de classe, révèle que l'ensemble des interrogés (100 %) perçoit cette séance comme un moment privilégié pour établir un premier contact et faire connaissance avec les élèves.

Question 2 : Quelle est l'importance de la première séance de classe ?

Concernant l'importance de cette première séance, la figure 1, montre une majorité (67%) la considère comme un moment privilégié pour établir un premier contact et faire connaissance avec les élèves. 25% y voit plutôt un moment pour réaliser une évaluation diagnostique des élèves et informer et communiquer la liste du matériel scolaire. Pour 5% des interrogés, cette séance se limite à communiquer la liste du matériel scolaire aux élèves.



Figure 1 : Perceptions de l'importance de la première séance de classe.

Question 3: La première séance nécessite planification et gestion ? Oui/Non

L'analyse des réponses montre que l'ensemble des interrogés (100 %) estime que cette séance ne nécessiter ni planification ni gestion.

Ces constats soulignent le besoin d'une réflexion collective sur ces questions. L'organisation en groupe vise à préparer les futurs enseignants à gérer leur première séance de classe et à élaborer la fiche technique correspondante tout en développant leurs compétences en animation de groupes.

3.2. Résultats de l'atelier

Nous avons pu constater que les participants ont été beaucoup plus motivés et impliqués dans le travail. Le travail en groupe leurs a également permis d'avoir du recul sur leurs résultats individuels au test.

En effet, les échanges entre les groupes et l'analyse comparative avec la première séance avec la formatrice ont mis en lumière l'importance de la première séance de classe. Celle-ci va être déterminante pour la suite. Ainsi, une préparation minutieuse, une animation efficace en classe et une réflexion post-séance sont fondamentales pour optimiser son efficacité.

De plus, la formatrice a incité les futurs enseignants à considérer cette première séance de formation au CRMEF comme un modèle et une source d'inspiration pour la planification et la gestion de leur première séance de classe. c'est dans cette optique que nous proposons ci-dessous, un exemple de fiche pour une première séance des SVT. Cette fiche (Tableau 3) est conçue pour être flexible et applicable à diverses disciplines et aux préférences des enseignants.

Tableau 3 : Proposition d'une fiche pour la première séance de classe des SVT.

| | | | | | |
|---|---|--|----------------------|---|--|
| Cycle | Secondaire : collégial/qualifiant | | Année scolaire : ... | | |
| Niveau de la classe | <ul style="list-style-type: none"> - 1^{ère} et/ou 2^{ème} et/ou 3^{ème} année collège. - Tronc commun, 1^{ère} et/ou 2^{ème} année bac. | | | | |
| Durée | Indiquer la durée prévue de la séance, par exemple : 2 heures. | | | | |
| Langue d'enseignement | Français, Arabe. | | | | |
| Thème de la séance | Bienvenue en SVT ! Découverte et organisation. | | | | |
| Objectifs de la séance | <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser une évaluation diagnostique (test de positionnement); - Mettre en œuvre une activité de brise-glace ; - Faire connaissance avec les élèves et créer une ambiance positive et collaborative ; - Découvrir les attentes des élèves concernant les SVT ; - Présenter brièvement le programme des SVT de l'année et les modalités de travail ; - Expliquer clairement les exigences de l'enseignement apprentissage des SVT ; - Procéder à l'élaboration conjointe d'un corpus de règles de classe essentielles au bon déroulement des séances ; - Susciter l'intérêt pour les SVT. | | | | |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none"> - Feuilles de papier pour l'évaluation diagnostique ; - Ordinateur, data show ; - PowerPoint (PPT) : Présentation du programme des SVT de l'année et les modalités de travail ; - Tableau ; - Eventuellement : quelques images ou objets liés à la discipline (SVT) : échantillons de roches, de fossiles, des maquettes de géologie et de biologie, cartes géologiques,... | | | | |
| Modalités de Travail | <ul style="list-style-type: none"> - Travail individuel (temps) - Travail en groupe (temps). - Mise en commun et synthèse (temps). - L'exposé interactif (PPT) (temps). - NB: L'enseignant précisera le temps jugé approprié. | | | | |
| Déroulement de la séance | <p>1. Accueil et présentation de l'enseignant(e) (5 minutes) L'enseignant(e) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se présente : nom et prénom ; - souhaite la bienvenue aux élèves dans cette nouvelle année ; - crée une ambiance détendue et encourage les élèves à se sentir à l'aise. <p>2. Réaliser l'évaluation diagnostique (35 minutes) NB:L'évaluation portera sur des acquis des années précédentes, essentiels pour l'apprentissage des nouveaux concepts de l'année scolaire en cours. Elle pourra également aborder des concepts qui feront partie du programme de cette même année. Etant donné que le programme est structuré en deux semestres, une évaluation portera sur le contenu de la première. Par ailleurs, avant la fin de celle-ci, l'enseignant(e) pourra effectuer une évaluation supplémentaire pour identifier les éventuels besoins des élèves en rapport avec le contenu du deuxième semestre.</p> <p>3. Activité brise-glace (20 minutes) Le brise-glace prend souvent la forme d'un jeu, d'une activité à faire en équipe ou en grand groupe. C'est une activité à faire lors d'un premier contact avec les élèves.</p> <p>Objectifs</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p><u>Pour l'enseignant</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer la dynamique du groupe. • Connaître ses élèves. </td> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p><u>Pour les apprenants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire connaissance entre eux. • Se sentir à l'aise au sein d'un groupe. • Favoriser un sentiment d'appartenance. </td> </tr> </table> <p>Parmi les diverses activités brise-glace possibles, notre choix s'est porté sur la pelote ou la "toile d'araignée". Cette activité, que nous avons mise en œuvre avec nos futurs enseignants, est conçue</p> | | | <p><u>Pour l'enseignant</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer la dynamique du groupe. • Connaître ses élèves. | <p><u>Pour les apprenants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire connaissance entre eux. • Se sentir à l'aise au sein d'un groupe. • Favoriser un sentiment d'appartenance. |
| <p><u>Pour l'enseignant</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer la dynamique du groupe. • Connaître ses élèves. | <p><u>Pour les apprenants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire connaissance entre eux. • Se sentir à l'aise au sein d'un groupe. • Favoriser un sentiment d'appartenance. | | | | |

Tablea 3 : Proposition d'une fiche pour la première séance de classe des SVT (Suite).

pour être réutilisée et adaptée par eux auprès de leurs élèves.

Objectifs

- Apprendre à se connaître d'avantage.
- Créer des liens étroits entre les élèves.
- Partager un moment de plaisir en groupe.

Matériel

1 pelote de laine.

Durée : 40 minutes.

Déroulement

- Pour briser la glace et permettre à chacun de se connaître, demander aux élèves de s'organiser pour former un cercle.
- L'enseignant peut débiter le jeu interactif, il tient une pelote de laine dans sa main, il se présente brièvement (nom et prénom, ville natale). Il lance la pelote de laine à un élève tout en gardant l'extrémité de la ficelle.
- L'élève qui reçoit la pelote fait de même (nom, prénom, ville natale, qu'est-ce qu'il aspire à faire plus tard ?). il lance la pelote de laine à un autre élève en gardant une partie du fil.
- Cette action se poursuit jusqu'à ce que tous les apprenants aient participé, tissant collectivement une "toile d'araignée" de liens.
- L'enseignant après la classe peut essayer de ré-enrouler la pelote, mais généralement tout est emmêlé.

4. Présentation du programme des SVT et les modalités de travail et de l'évaluation**4.1. Présentation du programme des SVT (35 min)**

- Expliquer brièvement l'importance des SVT dans la compréhension du monde vivant et de notre environnement.
- Présenter les grands thèmes qui seront abordés durant l'année.
- Souligner les liens entre les différents thèmes et leur importance dans la vie quotidienne.
- Souligner l'importance de l'observation, de l'expérimentation et de la compréhension du monde qui nous entoure.
- Utiliser un langage simple et des exemples concrets pour rendre le programme attrayant.

NB : Cette présentation pourra débiter par un Brainstorming collectif sur le sigle SVT :

- Écrire le sigle "SVT" au tableau.
- Demander aux élèves ce que ces lettres évoquent pour eux (mots, idées, domaines, expériences passées) (sans jugement) et Qu'espérez-vous apprendre en SVT cette année ?
- Les élèves partagent leurs idées oralement ou par écrit sur une feuille (individuellement ou en petits groupes).
- Noter toutes les suggestions au tableau (même si elles sont incorrectes ou vagues).
- Animer une courte discussion pour définir ensemble, de manière simple, ce que sont les SVT, pour clarifier certaines idées et introduire les grands domaines des SVT (biologie, géologie, environnement).

4.2. Modalités de Travail et d'évaluation en SVT

- Expliquer brièvement comment se dérouleront les cours des SVT et les modalités de l'évaluation:
 - Alternance de cours, d'activités pratiques (observations, manipulations, expériences), des travaux de groupe, des exercices en classe et à la maison
 - Contrôles, participation à la réalisation des activités en classe et à la maison, travaux pratiques).
- Laisser un temps pour les questions des élèves concernant ces aspects.

(10-15 minutes)

Règles de fonctionnement de la classe

- Présenter quelques règles essentielles pour le bon déroulement des cours (respect, écoute, participation, matériel,...).
- Rédiger ensemble un document "une charte" définissant les engagements de chacun pour le bon déroulement des apprentissages.
- Ouvrir un espace de questions/réponses pour que les élèves puissent poser leurs interrogations sur le cours, le programme, l'évaluation,...

(5 minutes)

Conclusion et mot de la fin

- Réaffirmer son enthousiasme à travailler et à partager les SVT avec eux.
- Donner éventuellement une tâche simple pour la prochaine séance, et un questionnaire plus précis sur les centres d'intérêt des élèves et leur compétences en SVT.
- Remercier les élèves pour leur participation et leur écoute et leur souhaiter une bonne continuation.

Tableau 3 : Proposition d'une fiche pour la première séance de classe des SVT (Suite).

| | |
|---------------------------------|---|
| Conseils supplémentaires | <ul style="list-style-type: none"> - Variez les activités pour maintenir l'attention. - Soyez enthousiaste et positif : Votre attitude est contagieuse ! - Créez une ambiance détendue et encourageante : les élèves doivent se sentir à l'aise pour s'exprimer. - Soyez à l'écoute. - Utilisez un langage adapté au niveau des apprenants. - N'hésitez pas à adapter cette fiche en fonction du niveau de la classe, du contexte spécifique et de vos propres préférences. |
|---------------------------------|---|

4. DISCUSSION

Les résultats de cette étude révèlent que les futurs enseignants manifestent des représentations partielles concernant la gestion de la première séance de classe en SVT. Ces observations corroborent les travaux de Wolfs et al. (2010) sur les représentations des enseignants, la réflexivité et le développement professionnel [20]. Ces représentations démontrent que les futurs enseignants sous-estiment l'importance d'une planification et d'une gestion approfondies de leur première rencontre avec les élèves. Ces constats s'alignent avec plusieurs études antérieures (Cadière & Chaliès, 2018; Egeberg et al., 2016; Postholm, 2013; Dibapile, 2012) qui mettent en évidence que la gestion de classe demeure un défi considérable pour les enseignants, quel que soit leur niveau d'expérience [7-10].

Wolfs et al. (2010) soulignent la double importance des représentations : elles fournissent des informations essentielles sur l'objet d'étude tout en révélant comment les acteurs le perçoivent et l'apprécient [20]. Cette perspective est également soutenue par d'autres chercheurs (Wanlin, 2009; Van Der Dandt, 2007; Thompson, 1992) qui reconnaissent leur rôle fondamental dans l'initiation et l'orientation de l'action et de la communication [21-23]. L'intérêt majeur de ces représentations réside dans leur capacité à proposer des solutions aux problématiques rencontrées. C'est précisément dans cette optique que notre approche a privilégié une démarche collaborative, s'inspirant des principes méthodologiques de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 2010) [24]. Cette démarche transcende la simple description des situations d'activités des apprenants travaillant en groupe, cherchant plutôt à leur conférer un sens orienté vers la résolution du problème et l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Dans une perspective similaire, Ning et Hornby (2014) ont démontré que les approches collaboratives présentent de multiples avantages pour l'apprentissage [25]. Elles permettent aux élèves de mieux maîtriser leur situation d'apprentissage, ce qui stimule significativement leur motivation. En outre, selon plusieurs études (De Hei et al., 2016; Baudrit, 2007), ces approches améliorent la qualité des apprentissages en encourageant la collaboration et en favorisant une réflexion plus approfondie que celle obtenue en situation individuelle [26,27]. Ce phénomène correspond à ce que Lenhardt et Bernard (2009) qualifient "d'intelligence collective" ou l'intelligence des groupes de travail [28]. D'après Olfa (2007) [29] et Mack (2004) [30], cette intelligence collective se définit comme : "Une capacité qui, par la combinaison et la mise en interaction de connaissances, idées, opinions, questionnements, doutes de plusieurs personnes, génère de la valeur (ou une performance ou un résultat) supérieure à ce qui serait obtenu par la simple addition des contributions (connaissances, idées, etc.) de chaque individu."

5. CONCLUSION

En guise de conclusion, la gestion de classe constitue une compétence fondamentale du métier d'enseignant préoccupant pour aussi bien les novices que les expérimentés. Cette étude révèle que la première séance de classe est perçue par les futurs enseignants comme une séance de premier contact avec les élèves et ne nécessite ni planification ni gestion. En effet, la faible attention accordée au rôle de la gestion de cette séance dans la création d'un climat favorable à l'apprentissage qui se joue dès les premiers instants est préoccupante. Afin de sensibiliser les futurs enseignants à l'importance de cette première séance et d'adopter une démarche réflexive sur leurs pratiques, il est essentiel d'identifier et de prendre en compte leurs représentations initiales des concepts objets de formation. Les futurs enseignants ont besoin d'une formation adéquate, d'un accompagnement continu et de moments de réflexion sur leurs pratiques et d'une démarche d'autoformation pour réussir. Berger et Girardet (2016) [11] confirment que la formation peut transformer leurs idées et leurs pratiques. La prise en compte des représentations initiales encourage les futurs enseignants à réfléchir de manière critique sur leurs propres croyances et pratiques. et permet de cibler les interventions sur les représentations, favorisant ainsi une transformation plus profonde. Des recherches à venir pourraient examiner comment ces futurs enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale sur cette première séance, adapteront et innoveront pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves.

6. REFERENCES

1. Granger N, Tremblay P. Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *McGill Journal of Education*. 2019;54(1).

2. Hichami S, ElMadhi A, Chanane-Davin F, Cuq JP. Promouvoir le bien-être professionnel des enseignants par la formation initiale : la construction identitaire d'un praticien réflexif. Dans: ElMadhi A, Chanane-Davin F, Cuq JP, directeurs. Recherche et formation aux métiers de l'enseignement du français et en français : réflexivité, contextualisation, d'innovation et d'employabilité. Agadir: Maison d'Édition Universiapolis; 2022. p. 299-313.
3. Hichami S, et al. Genre et dimensions du bien-être professionnel des enseignantes et des enseignants du secondaire collégial marocain. *Revue Internationale du Chercheur*. 2021;2(4):332-353. <https://www.revuechercheur.com/index.php/home/article/view/277>
4. Eddif A, Selmaoui S, Ouazzani H. Les volcans : quelles conceptions des futurs enseignants marocains des sciences de la vie et de la terre? *LE PÉDAGOGUE*. 2016;(3/4). <https://revues.imist.ma/index.php/lepedagogue/article/view/8719>
5. Auguire JM, Haggerty SM, Linder CJ. Student-teachers' conceptions of science, teaching and learning: A case study in preservice science education. *International Journal of Science Education*. 1990;12(4):381-390. DOI: 10.1080/0950069900120405
6. De Vecchi G. Modalités de prise en compte des représentations enfantines en biologie à l'école élémentaire et leur intérêt dans la formation des maîtres [thèse]. Paris: Université Paris VII; 1984.
7. Cadière P, Chaliès S. Gestion de classe : Quelles pistes pour former les enseignants novices ? *Carrefours de l'éducation*. 2018;(46):221-239. <https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2018-2-page-221?lang=fr>
8. Egeberg HM, Mc Conney A, Price A. Classroom Management and National Professional standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*. 2016;41(7):1-18.
9. Postholm MB. Classroom management: what does research tell us? *European Educational Journal*. 2013;12(3):389-402. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.3.389>
10. Dibapile WTS. A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching & Learning*. 2012;9(2):79-91.
11. Berger JL, Girardet C. Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*. 2016;(196):129-154. <https://doi.org/10.4000/rfp.5099>
12. Woolfolk Hoy A, Weinstein CS. Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. Dans: Evertson CM, Weinstein CS, éditeurs. Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2006. p. 181-219.
13. Gaudreau N. Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. 1ère éd. Québec: Presses de l'Université du Québec; 2017.
14. Gaudreau N. Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. 2e éd. Québec: Presses de l'Université du Québec; 2024. (Collection Education-intervention).
15. Jones V. Classroom management. Dans: Sikula J, directeur. The handbook of research on teacher education. 2e éd. New York (NY): Macmillan; 1996. p. 503-521.
16. Buyuktaskapu Soydan S, Alakoc Pirpir D, Ozturk Samura A, Angin DE. Pre-School Teachers' Classroom Management Competency And The Factors Affecting Their Understanding of Discipline. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2018;73:149-172.
17. Blaya C, Baudrit A. Le mentorat des enseignants en début de carrière Entre nécessité et faisabilité ? *Recherche et formation*. 2006;53. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1011>
DOI: 10.4000/rechercheformation.1011
18. Ladd GW. The Fourth R: Relationships as Risks and Resources Following Children's Transition to School. *American Educational Research Association Division E Newsletter*. 2000;19:9-11.
19. Lemeunier V. Animer la première séance de classe dans une perspective actionnelle. *Rencontres Pédagogiques du Kansai*. 2008. https://rpkansai.com/bulletins/pdf/022/009_014_lemeunier.pdf
20. Wolfs JL, Charlier E, Fagnant A, Letor C. Représentations des enseignants, réflexivité et développement professionnel. *Education & Formation*. 2010;e-294.
21. Wanlin P. La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement [Note de synthèse]. *Revue française de Pédagogie*. 2009;166:89-128.
22. Van Der Dand S. Research framework on mathematics teacher behaviour: Koehler and grows' Framework revisited. *Eurasian Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 2007;3(4):343-350.
23. Thompson AG. Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Dans: Grows DA, éditeur. Handbook on research on mathematics teaching and learning. New York: Mac Millan; 1992. p. 127-146.
24. Glaser BG, Strauss AL. La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative. Traduit par Soulet MH. Paris: Armand Colin; 2010.
25. Ning H, Hornby G. The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*. 2014;66(1):108-124. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.853169>
26. De Hei M, Srijbos JW, Sjoer E, Admiraal W. Thematic review of approaches to design group learning activities in higher education: the development of a comprehensive framework. *Educational Research Review*. 2016;18:33-45.
27. Baudrit A. L'apprentissage collaboratif: Plus qu'une méthode collective? Bruxelles: De Boeck supérieur; 2007. (Pédagogies en développement).
28. Lenhardt V, Bernard P. L'intelligence collective en action. 2e éd. Paris: Pearson-Village mondial; 2009.
29. Olfa GZ. Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*. 2007;4(14):41-59. <https://shs.cairn.info/revue-management-et-avenir-2007-4-page-41?lang=fr>
30. Mack M. L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur. *Revue Française de Gestion*. 2004;30(149):43-56. <https://doi.org/10.3166/rfg.149.43-56>



How to cite this article: AATIKA EDDIF: LA PREMIÈRE SÉANCE DE CLASSE EN SVT AU CYCLE SECONDAIRE : UN

TREMLIN VERS L'APPRENTISSAGE ACTIF. *Am. J. innov. res. appl. sci.* 2025; 20(4): 43-50. DOI:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15200152>

This is an Open Access article distributed in accordance with the Creative Commons Attribution Non Commercial (CC BY-NC 4.0) license, which permits others to distribute, remix, adapt, build upon this work non-commercially, and license their derivative works on different terms, provided the original work is properly cited and the use is non-commercial. See:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>