



**HAL**  
open science

# Contextualisation et supports pédagogiques : étude de deux outils pour une éducation à l'environnement en contexte guadeloupéen

Marion Patin

## ► To cite this version:

Marion Patin. Contextualisation et supports pédagogiques : étude de deux outils pour une éducation à l'environnement en contexte guadeloupéen. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01256475

**HAL Id: dumas-01256475**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01256475>**

Submitted on 14 Jan 2016

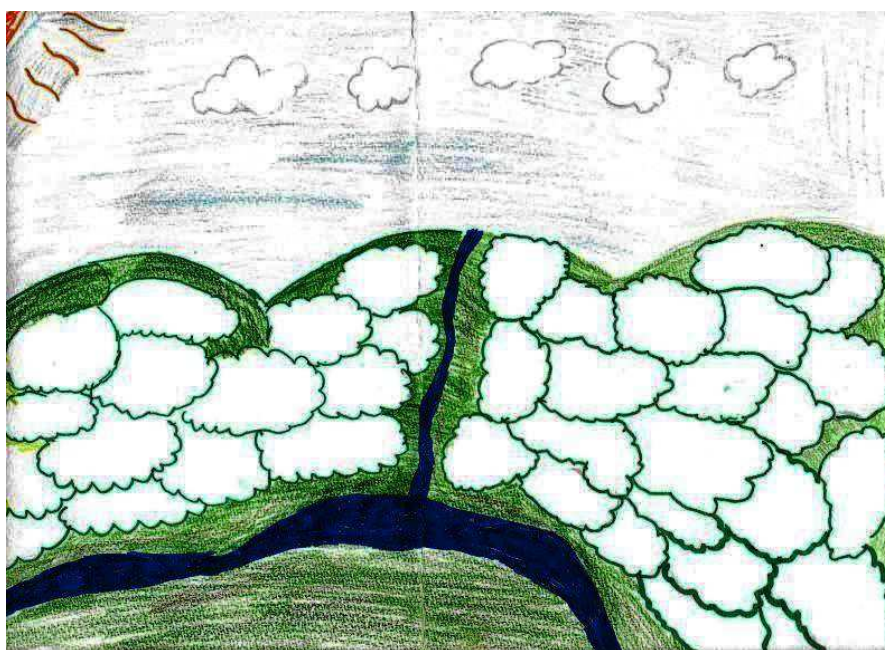
**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE  
ESPE de Guadeloupe

Mémoire de Master  
« METIER de L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION  
ET DE LA FORMATION »  
Mention « Premier degré »

Contextualisation  
et supports pédagogiques  
Etude de deux outils pour une éducation à  
l'environnement en contexte guadeloupéen



*La montagne, nuage, arbres, rivière et soleil (Eurydice, 9 ans)*

Mémoire présenté par  
Marion Patin

Directeur : Thomas Forissier  
Année 2014/2015



## Remerciements

*Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire :*

**M. Forissier**, mon directeur de mémoire, pour son appui et ses judicieux conseils ;

**M. Rousteau**, référent de toujours pour ce qui concerne la flore de notre île ;

**Mme Montout**, Conseillère Pédagogique Départementale en Sciences, pour les contacts des enseignants ayant utilisé les outils *Ti Forestié* et les renseignements sur la démarche de son travail ;

**Les enseignants rencontrés**, qui ont accepté de répondre à mes questions ;

**Les agents de l'ONF**, pour m'avoir fourni les carnets et m'avoir permis d'assister à leurs animations ;

**Ma famille et mes amis**, pour les relectures avisées (mention spéciale pour ma maman) ;

**Les enfants**, pour qui je m'engage dans cette voie, et qui ont su cette année me remercier à leur manière (« Maîtresse on va te faire une surprise !! »).



## Sommaire

Remerciements .....	3
Sommaire .....	5
Introduction .....	7
Cadre théorique .....	9
1) Contexte, contextualisation et effets de contexte.....	9
De l'usage du concept... ..	9
...à sa mise en œuvre .....	9
2) Didactique des sciences et de l'éducation à l'environnement à l'école.....	11
Historique de l'apprentissage des sciences et de l'éducation à l'environnement .....	11
Les méthodes d'apprentissage.....	12
Didactique et construction des savoirs chez l'enfant .....	13
3) Contexte écologique.....	14
La forêt de Guadeloupe .....	14
La croissance des arbres en forêt tropicale.....	16
Objet d'étude – Problématique - Questions de recherche et Hypothèses.....	18
Méthodologie .....	19
1) Les carnets <i>Ti Forestié</i> .....	19
Corpus .....	19
Enquête / Analyse.....	20
Limites de la méthode .....	20
2) L'enquête par entretien.....	20
Corpus .....	20
Enquête.....	21
Analyse.....	23
Limites de la méthode .....	23
Présentation des résultats .....	24
1) Analyse du contenu des carnets <i>Ti Forestié</i> .....	24
Carnet <i>Ti Forestié</i> 1 .....	24
Carnet <i>Ti Forestié</i> 2 .....	28
Comparaison des carnets .....	31
2) Analyse des entretiens.....	33
Discussion .....	44
Des procédés de contextualisation aux effets de contexte identifiés.....	44
...à leur émergence dans la pratique ?.....	44
Et les enfants alors ! .....	45
Conclusion.....	47
Références Bibliographiques.....	50
ANNEXES .....	53

« Qu'est ce qui vaut la peine d'être enseigné ? Ce qui libère et ce qui unit. » (Reboul, 1989)

## Introduction

Après des études scientifiques de biologie et une expérience professionnelle de plusieurs années dans l'étude et la protection des milieux naturels antillais, et plus particulièrement guadeloupéens, s'est peu à peu imposée à moi l'envie de transmettre les connaissances acquises, en sciences bien sûr, mais aussi dans les autres disciplines fondamentales.

Je me suis alors orientée vers le métier d'enseignant, et plus particulièrement de professeur des écoles. Au cours de ma formation, je me suis penchée notamment sur les objectifs d'enseignement des sciences à l'école primaire et à la pédagogie préconisée pour cette discipline.

D'après le Socle commun de connaissances et des compétences<sup>1</sup>, repris par les programmes officiels du Bulletin Officiel (BO) de 2008<sup>2</sup>, l'enseignement des sciences a pour objectif de permettre aux élèves « de comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature, celui construit par l'Homme ainsi que les changements induits par l'activité humaine ». Il m'a alors semblé que le « monde réel » et donc ici les milieux naturels guadeloupéens, pouvaient être utilisés comme support pour permettre aux élèves de comprendre et connaître leur environnement.

Dans ces mêmes textes, est fixé un cadre commun pour les apprentissages de l'école maternelle à l'école élémentaire, afin de garantir une base commune à tous les élèves. Cependant, le Ministre de l'Éducation nationale de l'époque écrit en introduction du Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008 précisant les horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, que « si les programmes s'imposent à toute la communauté éducative, le choix des méthodes et des démarches relève intégralement de la responsabilité des enseignants. Cette liberté pédagogique sert l'école et ses finalités : elle vous donne la possibilité d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves. Elle permet de concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte de la diversité des enfants et des contextes. ».

Confortée dans ma démarche, j'ai alors cherché comment pouvaient être enseignées les sciences, en tenant compte du contexte écologique, mais aussi social et culturel de la Guadeloupe. J'ai rapidement constaté lors de mes stages qu'une grande partie des classes de l'école primaire utilise des manuels nationaux, peu en rapport avec la réalité du terrain des

---

<sup>1</sup> Décret du 11 juillet 2006 : Le socle commun de connaissances et de compétences.

<sup>2</sup> Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.



Antilles françaises. Quelques supports existent pourtant, de production plus ou moins récente, à destination du public scolaire. Certains ont été produits par des enseignants, d'autres sont le fruit des travaux d'associations et organismes publics œuvrant à la protection et à la sensibilisation à l'environnement en Guadeloupe (Office National des Forêts par exemple).

Je me suis donc intéressée à l'utilisation de ces supports : prendre appui sur le contexte environnemental semble être un facteur favorisant les apprentissages en sciences. La contextualisation pouvant être mise en œuvre à travers ces documents spécifiques, je me suis penchée sur l'utilisation de deux d'entre eux, destinés à sensibiliser les élèves à la protection de l'environnement et à leur faire mieux connaître leur contexte écologique. Une fois ces outils identifiés, j'ai souhaité étudier la méthodologie de leur mise en œuvre, leur impact sur les élèves, leurs points forts et leurs limites.

Dans un premier temps, le cadre théorique de cette étude sera développé, afin de définir ce qu'est la contextualisation et pourquoi elle me semble indispensable, dans l'enseignement des sciences en particulier. Nous verrons ainsi comment a évolué la didactique des sciences et de l'éducation à l'environnement pour intégrer aujourd'hui les recommandations de prise en compte du contexte, à travers l'immersion des élèves dans le milieu, lors des sorties scolaires sur le terrain notamment. Enfin, le contexte écologique guadeloupéen sera présenté brièvement afin de mieux saisir certains enjeux de cette étude.

A partir de ces éléments ma problématique sera affinée, me permettant de retenir plusieurs questions de recherche et hypothèses de travail.

Dans une deuxième partie, la méthodologie choisie pour répondre à ces questions sera détaillée.

Enfin, dans une troisième partie, les résultats obtenus seront présentés et discutés à la lumière des hypothèses proposées initialement, me permettant alors de dresser un bilan et d'évoquer de nouvelles perspectives de travail.

## Cadre théorique

### 1) Contexte, contextualisation et effets de contexte

#### De l'usage du concept...

Anciaux, Forissier et Félix-Prudent (2013), dénoncent pendant la première moitié du XXème siècle dans les « anciennes colonies » de l'Outre-mer français l'imposition d'une démarche autoritaire dans les écoles, transportant les contenus, les méthodes, les sciences et les valeurs de la « Métropole » aux populations locales. Ils témoignent du fait que « les contenus d'enseignement sont restés et restent encore comme des corps étrangers, déplacés, parachutés, catapultés dans les cerveaux des enfants ». Il en est ainsi notamment des sciences, dont l'enseignement respecte encore les orientations et préconisations « nationales », oubliées des réalités locales. Cependant, la fin du XXème siècle est marquée par la revendication d'une prise en compte du contexte, linguistique d'abord mais aussi climatique, historique, géographique et culturel. Partie du niveau local, cette volonté est aujourd'hui prise en compte au niveau national, avec la présence dans les programmes de références à des particularités locales. La contextualisation, définie par le dictionnaire Larousse comme : « la mise en relation d'une action, d'un fait, avec les circonstances historiques, sociales, artistiques, etc. dans lesquelles ils se sont produits », est même devenue un sujet de recherches universitaires. Elle a d'ailleurs fait l'objet en 2011 en Guadeloupe d'un colloque intitulé « Contextualisation didactique : états des lieux, enjeux et perspectives », à l'initiative du CRREF (Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation).

#### ...à sa mise en œuvre

Delcroix, Forissier et Anciaux (2013), distinguent trois types d'adaptation de l'enseignement au contexte de natures différentes : pédagogique, institutionnelle ou régionale. La première concernerait l'adaptation quotidienne de sa pratique par l'enseignant en fonction des caractéristiques de l'environnement et des élèves, des incidents qui peuvent survenir, soit les compétences attendues d'un bon professeur. La seconde considère tout enseignement comme contextualisé à partir du moment où il se déroule dans des cadres particuliers d'ordre spatial (lieu classe par exemple), temporel (temps scolaire) et administratif (l'école notamment). C'est toutefois le troisième exemple qui nous intéresse ici : « De façon récente et encore limitée en France, l'institution reconnaît que l'enseignement peut et doit s'adapter aux

contextes régionaux » (Delcroix & al., 2013).

Or, de part sa situation insulaire tropicale à 8000 kilomètres de son pays de rattachement, l'île de la Guadeloupe présente de nombreuses particularités qui la distinguent de la métropole, que l'on s'intéresse à son environnement, son histoire ou sa culture. L'enseignement scolaire en Guadeloupe est donc particulièrement concerné par cette volonté de contextualisation des apprentissages.

Delcroix & al. (2013), distinguent différents processus de contextualisation :

- un processus de contextualisation dite *faible*, consistant en la « production de ressources pédagogiques où les exemples sont remplacés pièce par pièce par des exemples locaux proches de ceux d'origine. (...) De telles productions ne tiennent compte ni des contextes didactiques particuliers ni des conceptions des apprenants liés à ces contextes. » Cette forme de contextualisation consiste en l'adaptation de supports « par le simple changement d'illustration ou de codes (linguistique, culturel), alors que le message reste identique et donc potentiellement, sans rapport avec le contexte dans lequel il est diffusé. »

- un processus de contextualisation pourra être qualifié de *forte* « s'il prend le parti de repenser les programmes, les manuels, les formations à travers l'ordre et la nature des notions enseignées en fonction des contextes didactiques concernés et de leurs caractéristiques générales. (...) Ceci impliquerait de repenser le plan de formation des enseignants et la production de ressources pédagogiques contextualisées et associées. »

Au-delà d'une contextualisation dite « forte » ou « faible » questionnant la nécessité de reconstruction des objectifs d'enseignement en fonction des contextes particuliers (échelle macro-didactique), peuvent être observés à une échelle micro-didactique cette fois des « effets de contexte » (Delcroix & al., 2013). Ils se manifestent par un décalage entre l'objectif d'enseignement ou d'apprentissage et sa réalisation, en raison de la confrontation de différents contextes en présence dans le processus didactique.

Plusieurs effets de contexte sont ainsi mis en évidence dans les articles de Forissier (2010), et Merlo-Leurette & Forissier (2009), en raison d'un décalage observable entre le contexte des apprenants et celui de l'enseignant ou de la discipline (exemple de la germination d'une plante en milieu tempéré, in Forissier, 2010), ou en raison d'un décalage entre le contexte des apprenants et le contenu pédagogique du manuel (exemple des plantes épiphytes, in Merlo-Leurette & Forissier, 2009).

Les effets de contexte peuvent être classés selon :

- soit leur objet : s'agit-il d'effet de contexte de la construction des connaissances, de l'enseignement de ces connaissances lors de la situation ou de décalage entre des prescrits et l'environnement conceptuel des élèves ?

- soit leur nature : s'agit-il d'effet de contexte langagier, socioculturel, économique, géographique, historique, écologique, climatique, géologique, etc. (Forissier, 2010) ?

Cette prise en compte du contexte dans lequel évolue l'enfant peut donc prendre l'aspect de réalités diverses. On s'intéressera plus particulièrement dans ce mémoire au contexte écologique de la Guadeloupe, qui sera contexte didactique pour l'enseignement des sciences de la nature à l'école primaire.

## **2) Didactique des sciences et de l'éducation à l'environnement à l'école**

Afin d'explicitier l'intérêt porté à la contextualisation des apprentissages, comprise ici comme l'utilisation de l'environnement naturel des élèves dans les apprentissages en sciences, autour du vivant en particulier, seront abordées les questions de l'enseignement des sciences, mais aussi de l'éducation à l'environnement.

### *Historique de l'apprentissage des sciences et de l'éducation à l'environnement*

Enseignement rendu obligatoire par l'arrêté du 27 juillet 1882<sup>3</sup>, les sciences sont présentées d'abord sous l'expression de « leçons de choses ». Au vingtième siècle apparaîtra ensuite la notion de « travaux pratiques » pour les sciences naturelles notamment, préconisant un enseignement par l'action. Il faudra attendre la fin des années 70 pour que des instructions officielles précisent les contenus et méthodes de l'enseignement des sciences à l'école élémentaire (Direction de l'Enseignement scolaire, 2001), celles-ci appartenant alors au bloc des « disciplines d'éveil ». En juin 2000, le plan de rénovation des sciences et de la technologie à l'école va intégrer les acquis de l'opération « La main à la pâte », suscitant une redynamisation de ces enseignements.

La prise de conscience du gouvernement français de la nécessité d'intégrer des notions de protection de la nature dans les programmes scolaires date du début des années 70, avec la signature de plusieurs protocoles d'accord entre le Ministère de l'Éducation Nationale et le

---

<sup>3</sup> Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques.

Ministère de l'Environnement. Suite à la conférence des Nations Unies de Stockholm en 1972, l'UNESCO officialise l'éducation à l'environnement (EE) par sa prise en compte dans le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE). On parle alors d'Education relative à l'environnement (ERE). Le point de départ officiel est la conférence intergouvernementale de Belgrade (1975), suivie deux ans plus tard par celle de Tbilissi (Giordan & Souchon, 2008).

Jusqu'en 2004, l'EE reposera sur une circulaire d'août 1977 définissant l'environnement comme « l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines » ; et l'éducation à l'environnement comme « une formation » visant à permettre aux élèves « de saisir les problèmes de l'environnement de façon intelligente et constructive » (Riondet, 2004).

Le terme d'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable (EEDD) est introduit dans le cadre des recommandations issues de la Conférence de Rio (Sommet de la Terre) en 1992. Mais c'est finalement en 2004, par la circulaire du 8 juillet 2004 que l'EEDD est rendue obligatoire pour tous les élèves, de la maternelle au lycée, et ce dès la rentrée de septembre 2004. Elle s'inscrit dans la stratégie nationale en faveur du développement durable, adoptée par le Gouvernement en juin 2003, qui souligne le rôle déterminant du système éducatif. Elle ne constitue pas une discipline nouvelle mais doit trouver sa place dans la formation des élèves au sein des disciplines existantes, ou dans le cadre de projets pluridisciplinaires à caractère innovant (Ranely Vergé-Dépré & al., 2007). Certaines disciplines se prêtent toutefois mieux que d'autres à ce type d'enseignement : « Découvrir le monde » aux cycles 1 et 2, et les « Sciences expérimentales et technologie » au cycle 3, en lien avec l'instruction civique et morale.

### Les méthodes d'apprentissage

La pédagogie de l'enseignement des sciences à l'école primaire s'appuie sur la méthodologie d'une démarche scientifique (Giordan, 1999). Une problématique de départ doit amener les élèves à s'interroger et faire ainsi ressortir leurs conceptions initiales du sujet d'étude. Elle est généralement suivie par une phase d'investigation, qui peut aller d'une expérimentation concrète (pédagogie de « la main à la pâte ») à une situation d'observation de l'objet étudié. Cette phase va permettre à l'élève de confronter ses observations avec ses représentations initiales et ainsi modifier et/ou compléter ses connaissances.

D'après le Socle commun de 2006 (Décret du 11 juillet 2006), cette démarche vise d'abord à favoriser « la rigueur intellectuelle constitutive du raisonnement scientifique », et à développer « le sens de l'observation, la curiosité pour la découverte des causes des phénomènes naturels, l'ouverture d'esprit, l'esprit critique, la responsabilité face à l'environnement ».

L'éducation à l'environnement en tant que telle trouve ses racines pédagogiques dans l'« étude du milieu » et les « classes de vie » des années 70 (Tohme, 1991).

L'éducation relative à l'environnement (ERE) implique cette double approche d'éducation pour et par l'environnement, à travers des préconisations telles que de partir de l'expérience concrète, qu'elle soit cognitive, affective, morale, spirituelle, physique, etc., et de privilégier une pédagogie de terrain : apprendre dans et par l'environnement, à commencer par le milieu de vie quotidien (Sauvé 1994 in Collectif, 2011).

Le lien avec l'environnement proche des élèves permet de donner du sens au concept : « L'utilisation potentielle de l'environnement local pour comprendre ou expliquer tout ce qui se rapporte au concept environnement est le meilleur instrument mis au service de l'éducation environnementale » (Giolitto & Clary, 1994). L'environnement devient alors « un outil d'apprentissage, comme un réservoir de ressources pédagogiques ». Ainsi, la circulaire de 2004 précise que « Les sorties scolaires sous toutes leurs formes (...) constituent dans cette optique un cadre particulièrement favorable. »

### *Didactique et construction des savoirs chez l'enfant*

D'une manière plus générale, les didacticiens semblent s'accorder sur l'importance de la prise en compte du contexte dans lequel évolue l'enfant pour la construction des savoirs. En effet, le transfert des connaissances passe par trois phases cognitives : contextualisation, décontextualisation – recontextualisation (Meirieu & Tardif, 1998, in Merlo-Leurette & Forissier, 2009). Cette contextualisation initiale contribue à donner du sens à ce nouveau savoir ou savoir-faire. Plus le contexte initial d'acquisition est signifiant, sécurisant, structurant, plus l'intégration du nouvel apprentissage pourra s'effectuer. D'où l'importance de mettre en contexte les nouveaux apprentissages visés. (Ouellet, 2009).

De plus, les recherches en psychologie de l'enfant présentent la classe d'âge des 7 à 11-12 ans comme le stade des opérations concrètes, qui correspond à un stade où l'enfant n'a pas encore la capacité de produire une pensée abstraite (CEMEA Pays de la Loire, 2011). La « compréhension du monde » doit donc être appréhendée par une mise en situation via des

exemples concrets, « conceptualisables » dans les représentations mentales des élèves.

La diversité du contexte écologique guadeloupéen en fait une véritable richesse à exploiter justement comme support pédagogique concret pour les élèves. Cette diversité est présentée succinctement dans la partie suivante.

### 3) Contexte écologique

Ne seront abordées ici que quelques connaissances qui pourront servir à l'éclairage des notions discutées au sein des outils retenus.

#### La forêt de Guadeloupe

En Guadeloupe en 2010, sur 83 000 hectares d'espaces naturels, 71 500 hectares répondent à la définition internationale de la forêt<sup>4</sup> (IGN, 2014), soit 44% de la superficie du territoire. On distingue plusieurs types forestiers en Guadeloupe, décrits ci-dessous. La nomenclature des différentes forêts reprend, de manière simplifiée, celle illustrée par la carte écologique de la Guadeloupe (Rousteau, 1996).

Le type forestier le plus représenté en Guadeloupe, plus particulièrement sur la Basse-Terre, est la forêt dense humide, appelée aussi forêt ombrophile, avec 42% des surfaces forestières totales (IGN, 2014). Elle est caractérisée par une saison sèche peu prononcée. En Guadeloupe, elle apparaît dans des zones recevant des précipitations supérieures à 2000 mm par an, et abrite la plus grande biodiversité, notamment en ce qui concerne les arbres : « A titre indicatif, on rappelle que la flore européenne compte moins de 400 espèces d'arbres, que la flore de France n'en compte qu'une centaine alors que la Guadeloupe, environ cent fois plus petite, en héberge 350 (dont 200 dans les forêts pluviales) » (Rousteau, 2008). En dehors des espèces, « la diversité des formes est un paramètre essentiel » (Rousteau, 2008) : c'est aussi le type forestier le plus complexe en termes de structure et d'organisation. On y distingue trois strates d'arbres (Duvigneaud, 1980) : la plus élevée (les arbres sont dits émergents) plus ou moins dispersée (A, cf. figure 1) peut atteindre plus de 40 mètres de hauteur. La strate moyenne (B), qui forme la voute principale de la forêt, est aussi appelée canopée, et peut atteindre 20 à 40 mètres de hauteur. On trouvera plus rarement la strate

---

<sup>4</sup> La FAO définit la forêt comme une zone présentant un couvert boisé naturel supérieur à 10% avec une hauteur potentielle des arbres supérieure à 5 mètres et une superficie supérieure à 5 000 m<sup>2</sup>.

inférieure (C), de 5 à 20 mètres de hauteur, qui se compose d'un grand nombre de jeunes arbres, arbustes et petits palmiers. Le tronc des arbres est souvent muni à sa base de racines adventives développées en échasses ou contreforts de types divers. Ces arbres sont envahis de lianes (L) et d'épiphytes (Ep) qui y trouvent un support à leur développement. Leurs troncs et racines en forme de câble pendent et s'enchevêtrent jusqu'au sol. Fixés à tous les « étages », ces plantes ne constituent pas à proprement parlé de « strate » bien définie. A plus faible hauteur (jusqu'à 5 mètres), on trouve une strate arbustive (D) formée d'espèces sciaphiles (espèces d'ombre comme les fougères....). La strate herbacée quand à elle (E), où poussent les semis sur une couche peu profonde de feuilles mortes, est très réduite en raison d'une interception quasi-totale de la lumière par les strates supérieures (à peine 1% de la lumière parviendrait au sol). La structure décrite est illustrée par le schéma ci-dessous (figure 1).



**Figure 1 : Structure de la forêt dense équatoriale (DUVIGNEAUD 1980)**

La forêt d'altitude, dite aussi altimontaine, se retrouve à partir de 1000 mètres d'altitude (Portecop, 1979), elle est constituée de végétation poussant sur les sommets, et des fourrés d'altitude (formations non forestières).

On trouve à plus faible altitude (entre 100 et 400 mètres) les forêts sempervirentes saisonnières, caractérisées par une saison sèche peu marquée. Les précipitations y sont plus faibles qu'en forêt ombrophile.



La forêt sèche quant à elle est marquée par une saison sèche d'environ 4 à 6 mois. Elle est qualifiée de semi-décidue, ce qui signifie qu'une partie des arbres va perdre ses feuilles durant la saison sèche (Rousteau, 2008). On la retrouve à basse altitude (entre 300 mètres et la bordure littorale) sur des sols volcaniques de la Basse-Terre, et sur les sols calcaires de la Grande-Terre. Deuxième forêt de Guadeloupe en termes de superficie occupée (27%), elle est le principal type de forêt dans 3 îles de l'archipel sur 5 : Grande-Terre, Marie-Galante et les Saintes (IGN, 2014).

On trouve enfin sur les franges littorales protégées et de faible déclivité des zones inondées quasiment en permanence sur lesquelles poussent notamment les forêts marécageuses et les mangroves. Les mangroves couvrent une surface de près de 3983 hectares, principalement autour des côtes et estuaires du Grand Cul-de-Sac Marin (environ 3000 ha). S'y ajoutent les écosystèmes de forêts marécageuses à *Pterocarpus officinalis*, qui ceinturent les mangroves, sur une surface d'environ 2 000 ha (Roussel, 2011). Elles représentent respectivement 5% et 3% des espaces forestiers totaux de la Guadeloupe (IGN, 2014).

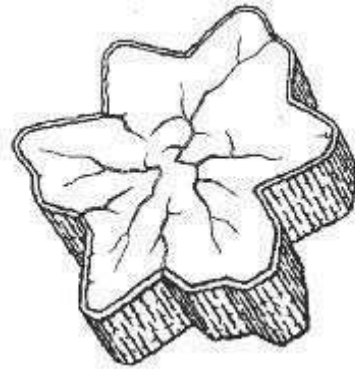
Elles se caractérisent par des types de sols meubles, inondés voire immergés une partie de l'année, à l'interface entre apports d'eau salée venue de la mer et d'eau douce venue de la terre. La rencontre des eaux douces et marines conditionne un gradient de salinité des sols décroissant de la mer vers la terre, qui entraîne une succession de différents types de végétation. Contrairement à la mangrove, la forêt marécageuse ne se rencontre qu'en milieu non salé ou faiblement saumâtre (Imbert, Bland & Russier, 1998).

### La croissance des arbres en forêt tropicale

En forêt tropicale comme équatoriale, la croissance continue ou subcontinue des arbres ne permet pas de déceler des cernes annuels dans les axes ligneux (Duvigneaud, 1980). Il est donc impossible d'évaluer l'âge d'un arbre en comptant son nombre de cernes comme cela est enseigné en milieu tempéré. Les figures 2 et 3 ci-dessous (in WWF Suisse, 2001) illustrent cette différence avec un aperçu de la coupe d'un arbre de forêt tempérée, puis tropicale.



**Figure 2 : Coupe d'un tronc de forêt tempérée**



**Figure 3 : Coupe d'un tronc de forêt tropicale**

Une telle richesse de l'environnement naturel de la Guadeloupe en fait donc un véritable terrain de jeu à exploiter par et pour les enfants guadeloupéens, afin qu'ils aient à cœur de mieux le connaître, et de le protéger.

## **Objet d'étude – Problématique - Questions de recherche et Hypothèses**

Le contexte écologique de la Guadeloupe peut être un support privilégié pour l'apprentissage des sciences et de l'éducation à l'environnement à l'école. Des outils tenant compte des spécificités de l'environnement de l'élève guadeloupéen doivent donc être accessibles aux enseignants.

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique de cette étude, on peut considérer différents processus de contextualisation, de « faible » à « forte », dans la création de situations didactiques. De fait, lorsqu'il existe un décalage entre le contexte de l'apprenant et celui de la situation didactique, des effets de contexte peuvent apparaître.

Dans le cadre de cette étude, deux carnets réalisés par l'ONF ont été retenus comme outils supports d'une analyse de la contextualisation. Les procédés de contextualisation et les potentiels effets de contexte au regard du contexte écologique local seront étudiés à travers ces exemples, dans la conception des objets et dans leur emploi. N'ayant pu participer au programme et ainsi utiliser ces outils lors de mes stages, des enseignants qui s'en sont servis ont été interrogés sur leur pratique.

Ma première hypothèse est que ces deux carnets présentent des processus de contextualisation différents, qui peuvent conduire à l'apparition d'effets de contexte.

Dans un deuxième temps, je considère qu'à travers leurs pratiques, les enseignants doivent percevoir ces types de contextualisation.

Enfin, j'émet l'hypothèse selon laquelle les enseignants gèrent de manière différente les effets de contexte liés à ces objets.

Afin de répondre à la première hypothèse, une analyse de contenu s'intéressera aux effets de contexte qui peuvent apparaître et aux processus de contextualisation en présence. Pour déterminer si ces effets de contexte potentiels se traduisent par des effets réels, et sont perçus par les enseignants, et illustrer ainsi mes hypothèses 2 et 3, des entretiens autour de leurs expériences seront analysés.

Les résultats obtenus seront ensuite présentés et discutés à la lumière des hypothèses proposées initialement, permettant alors de dresser un bilan et pourquoi pas d'orienter la réflexion sur de nouvelles perspectives de travail.

## Méthodologie

Afin d'identifier les effets de contexte et de caractériser les processus de contextualisation en présence dans les outils choisis, deux objets d'étude complémentaires ont été utilisés : les carnets *Ti Forestié* d'une part, et des entretiens auprès d'enseignants d'autre part. Chacune des méthodes utilisées est décrite ci-dessous.

### 1) Les carnets *Ti Forestié*

#### Corpus



Figures 4 et 5 : Couverture des carnets

Les carnets *Ti Forestié* ont été produits par l'Office National des Forêts (ONF) respectivement en 2007 pour le premier carnet *Ti Forestié!* (TF n°1, figure 4) et en 2014 pour le *Ti Forestié an mangrov!* (TF n°2, figure 5). Les auteurs du premier carnet ne sont pas précisés (ONF Antilles). Le second carnet détaille les auteurs : S. Choteau, S. Pédurthe, M. Souche, M. Musquet-Valentin, B. Judith. Pour les deux carnets, la conception graphique est réalisée par Déclic Communication. Ils contiennent respectivement 36 et 40 pages, réparties entre texte, illustrations et activités. Ils sont destinés à un public de scolaires des cycles 2 ou 3. Chaque carnet est présenté au sein d'une mallette contenant également des accessoires utilisés pour certaines des activités proposées (boussole, crayons de couleur,

loupe, poster, etc.).

### Enquête / Analyse

Les deux ouvrages *Ti Forestié* visent la sensibilisation des jeunes et des scolaires aux écosystèmes de forêt. Si le premier est très généraliste, le second en revanche cible les forêts inondées du littoral et plus spécifiquement la mangrove.

Ces deux carnets sont décrits et analysés moins en termes de contenu de connaissances qu'en termes d'outils de contextualisation des apprentissages. Sont ciblés dans ce cadre les potentiels effets de contexte pouvant apparaître lors de leur utilisation. Ils sont étudiés individuellement puis comparés l'un à l'autre.

### Limites de la méthode

La méthode d'analyse de contenu est une méthode d'analyse indirecte. En effet, si elle permet de faire apparaître des effets de contexte potentiels, et ainsi d'en déduire le type de processus de contextualisation en présence, elle ne permet pas en revanche de connaître les intentions de l'auteur dans sa démarche. Il aurait fallu pour cela interroger les concepteurs de chacun des outils afin de faire ressortir leurs intentions et le procédé de conception.

## **2) L'enquête par entretien**

### Corpus

Des entretiens ont été menés auprès de trois enseignants qui s'inscrivent dans un processus de contextualisation de leurs apprentissages en sciences, à travers l'utilisation des carnets *Ti Forestié* proposés par l'ONF.

Les enseignants interviewés ont été rencontrés lors d'une animation de l'ONF autour des milieux forestiers. D'autres enseignants ont été contactés par mail via la liste des participants du Rectorat, seul l'un d'entre eux a répondu à la sollicitation.

Parmi les trois enseignants rencontrés, deux ont participé aux deux projets (TF n°1 et TF n°2), l'un n'a utilisé qu'un seul des outils (TF n°2).

Les trois enseignants interviewés sont des hommes, deux ayant une expérience d'une dizaine d'années d'enseignement, et un enseignant en fin de carrière. L'un est originaire de la Guadeloupe, les deux autres sont d'origine métropolitaine, l'un arrivé en Guadeloupe depuis 4

ans, et le second depuis plus de 20 ans. Ils sont tous les trois enseignants au cycle 3 (CM2). Ces informations sont synthétisées dans le tableau 1 ci-dessous.

**Tableau 1 : Tableau comparatif des caractéristiques de chaque enseignant interviewé**

	<b>Enseignant 1</b>	<b>Enseignant 2</b>	<b>Enseignant 3</b>
<b>Caractéristiques de l'interviewé</b>	36 ans 12 ans d'ancienneté, au cycle 3 4 ans en Guadeloupe.	35 ans 9 ans d'expérience, toujours au cycle 3 Classe de CM2, depuis 4 ans.	61 ans 40 ans d'enseignement dont 20 ans en Guadeloupe, 30 ans direction 1 an CP, puis CM (1, puis 2).

Le premier entretien a eu lieu au domicile de l'enseignant, les deux autres au sein de l'établissement de l'enseignant (dans la classe). Ils se sont déroulés les 4 mars, 17 avril et 28 mai 2015.

### Enquête

L'enquête est dans cette partie le principal mode de collecte de l'information, on parle d'enquête par entretien à usage principal (Blanchet & Gotman, 2013). Il s'agit ici d'une enquête sur les pratiques des enseignants interviewés. Chaque enseignant a été rencontré et interviewé individuellement à l'occasion d'un entretien d'une quarantaine de minutes pour chacun d'entre eux. Une grille d'entretien a servi de base à la réalisation de chaque interview. Elle est présentée dans l'encadré ci-dessous. Avec l'autorisation des interviewés, les échanges ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone.

## Grille d'entretien Mémoire M2 Marion Patin

### **INTRODUCTION**

Bonjour, je me présente...

Dans le cadre de mon année de formation au professorat des écoles à l'ESPE, je rédige un mémoire dont l'objet d'étude est l'utilisation des outils réalisés par l'Office National des Forêts (ONF) : *Ti forestié "1"* et *"2 : an mangrov"*.

Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien autour de votre expérience. Je vous rappelle que cet entretien reste entièrement anonyme. Néanmoins, je souhaiterais enregistrer cette conversation si vous n'y voyez pas d'inconvénient.

Caractéristiques de l'interviewé : âge, nombre d'années d'enseignement, niveau de classe.

### **LES QUESTIONS**

- Avec quel niveau de classe ont été réalisées ces séances ?

- Parlez moi de l'utilisation de l'outil / des deux outils. Comment les avez-vous utilisés ?  
Décrivez votre pratique.

**NB : On abordera les outils séparément ou en parallèle, au choix de l'interviewé.**

Relance : Quelle place de l'enseignant, êtes-vous intervenu ?

- Donnez-moi votre avis (objet + sortie).

- Y a-t-il des moments / notions abordées que vous avez préférés ? Moins aimés ?  
D'où viennent vos choix ?

Relance : Vous souvenez-vous d'un évènement particulier qui se serait produit ?

- Quelle exploitation de retour en classe ? Utilisation des carnets ?

- Avez-vous réalisé toutes les activités proposées dans le carnet (x2) ?

Relance :

(TF n°1) : Avez-vous vu les étapes de croissance de l'arbre (L'arbre grandit) ?

L'âge de l'arbre (Au cœur de l'arbre : cernes) ?

Forêt en strates (compliqué ?)

Calcul de la hauteur de l'arbre ?

(TF n°2) Distinction mangrove forêt marécageuse (terrain + démo) ?

Activité cocotte ? Le mot « cocotte » a-t-il fait rire les enfants ?

(TF n°1 et 2) : Les noms créoles des espèces ont-ils aussi été utilisés avec les élèves ?

- Avez-vous perçu une différence entre ces deux outils ?

*Si l'un non utilisé, comment vous y seriez vous pris pour l'utiliser ?*

- Quelles compétences / notions du programme ces séances vous ont-elles permis d'aborder selon vous ?

Relance : Ces éléments vous ont-ils permis de généraliser dans certains domaines ?  
Lesquels ?

- Comment en êtes-vous venu à utiliser ces outils ? Dans quel but ? Quelle démarche ?

### **QUESTIONS COMPLEMENTAIRES**

- Que signifie pour vous un enseignement contextualisé ? Le pratiquez-vous ?

Quel support utilisez-vous ? Créer ses supports ? Quelles difficultés ?

### Analyse

L'analyse de contenu des entretiens, par thématique abordée dans la grille, vise à croiser l'analyse des carnets avec l'usage que les enseignants en ont fait. Elle tente de faire ressortir une éventuelle corrélation entre les effets de contexte potentiels observés dans les carnets, leur apparition et leur gestion dans la pratique des enseignants.

L'entretien se termine sur une question cherchant à faire ressortir les représentations des interviewés sur le concept de contextualisation des apprentissages et de sa mise en œuvre au quotidien par les enseignants du premier degré.

### Limites de la méthode

L'entretien vise ici à faire émerger les représentations des élèves à travers le souvenir que les enseignants ont *a posteriori* de leur pratique. Il aurait été intéressant de pouvoir interroger également les élèves et les agents de l'ONF, qui pourraient avoir des souvenirs différents. De même, seuls trois enseignants ont pu être interrogés, il aurait été pertinent d'avoir le retour d'un plus grand échantillon d'enseignants ayant participé à ces projets. Enfin, les conditions n'étant jamais toutes identiques (d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre, etc.), la présente étude pourra servir d'exemple de la manière dont les outils ont pu être utilisés, mais n'a pas la prétention de tirer de conclusion générale sur cette pratique.

Il aurait été préférable bien sûr de pouvoir mettre en œuvre le projet dans l'une de mes classes, et de participer aux sorties et activités avec les élèves pour avoir un retour direct de leur déroulement. Cela n'a toutefois pas été possible cette année.



## Présentation des résultats

### 1) Analyse du contenu des carnets *Ti Forestié*

Au premier abord, les carnets ont une présentation et une organisation semblable. Le nombre de pages et le nombre d'activités proposées sont quasi équivalents. Le découpage en chapitre reprend les mêmes grandes parties : flore, faune, action de l'homme et développement durable.

Le tableau 2 ci-dessous présente en parallèle la thématique et l'organisation générale proposée par chacun d'eux.

**Tableau 2 : Caractéristiques générales des deux carnets**

Nom du carnet	<i>Ti Forestié !</i>	<i>Ti Forestié an mangrov !</i>
<b>Nb de pages</b>	36	40
<b>Nb d'activités proposées</b>	15	14
<b>Thématique générale</b>	La forêt	Les milieux humides du littoral / la mangrove
<b>Organisation globale (par chapitres)</b>	Présentation ; Sommaire ; Découverte de la flore (ou La forêt produit) ; Découverte de la faune (ou La forêt protège) ; L'homme et la forêt (ou La forêt accueille).	Présentation ; Sommaire ; Chapitre 1 : Merveilleux milieux humides ; Chapitre 2 : Découverte de la flore ; Chapitre 3 : Découverte de la faune ; Chapitre 4 : L'homme et la mangrove ; Bibliographie et remerciements.

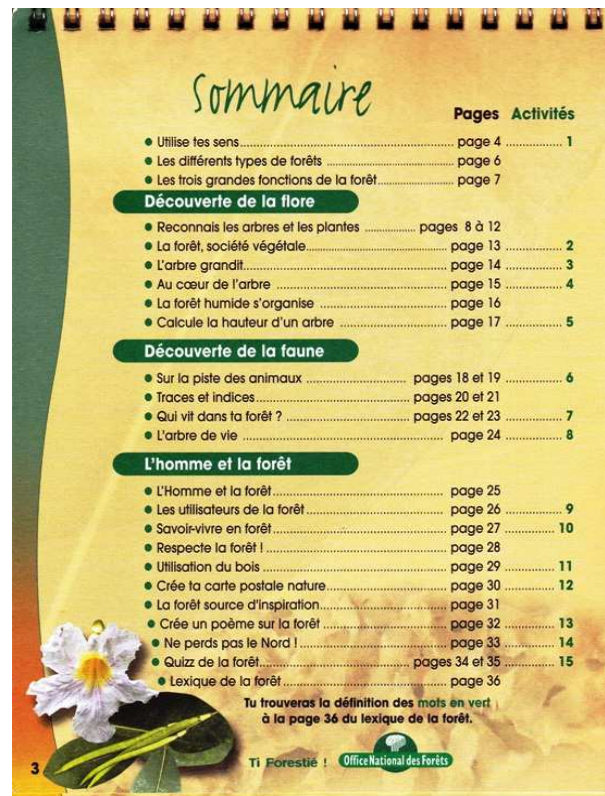
Le contenu de chaque carnet va maintenant être décrit et analysé.

#### *Carnet Ti Forestié 1*

Le premier carnet *Ti Forestié !* présente une couverture aux dominantes de rouge, vert et jaune avec des illustrations de type photographies représentant différentes parties du Poirier pays (fleur, graines, gousses et feuilles) (*cf.* figure 4).

Les premières pages présentent l'outil à l'élève, son objectif succinct, le contenu du carnet et de la mallette, puis un sommaire. D'après ce sommaire (fig. 6), le carnet est divisé en 3 grandes parties : « Découverte de la flore », « Découverte de la faune », et « L'homme et la forêt ».

La première activité proposée (figure 7) s'inspire de la démarche d'investigation en partant de la représentation initiale des élèves. Ils sont invités à dessiner ce qu'est pour eux une forêt.



**Sommaire**

	Pages	Activités
● Utilise tes sens.....	page 4	1
● Les différents types de forêts.....	page 6	
● Les trois grandes fonctions de la forêt.....	page 7	
<b>Découverte de la flore</b>		
● Reconnais les arbres et les plantes.....	pages 8 à 12	
● La forêt, société végétale.....	page 13	2
● L'arbre grandit.....	page 14	3
● Au cœur de l'arbre.....	page 15	4
● La forêt humide s'organise.....	page 16	
● Calcule la hauteur d'un arbre.....	page 17	5
<b>Découverte de la faune</b>		
● Sur la piste des animaux.....	pages 18 et 19	6
● Traces et indices.....	pages 20 et 21	
● Qui vit dans ta forêt ?.....	pages 22 et 23	7
● L'arbre de vie.....	page 24	8
<b>L'homme et la forêt</b>		
● L'homme et la forêt.....	page 25	
● Les utilisateurs de la forêt.....	page 26	9
● Savoir-vivre en forêt.....	page 27	10
● Respecte la forêt !.....	page 28	
● Utilisation du bois.....	page 29	11
● Crée la carte postale nature.....	page 30	12
● La forêt source d'inspiration.....	page 31	
● Crée un poème sur la forêt.....	page 32	13
● Ne perds pas le Nord !.....	page 33	14
● Quiz de la forêt.....	pages 34 et 35	15
● Lexique de la forêt.....	page 36	

Tu trouveras la définition des mots en vert à la page 36 du lexique de la forêt.

Ti Forestié ! Office National des Forêts

Figure 6 : Sommaire du carnet TF n°1

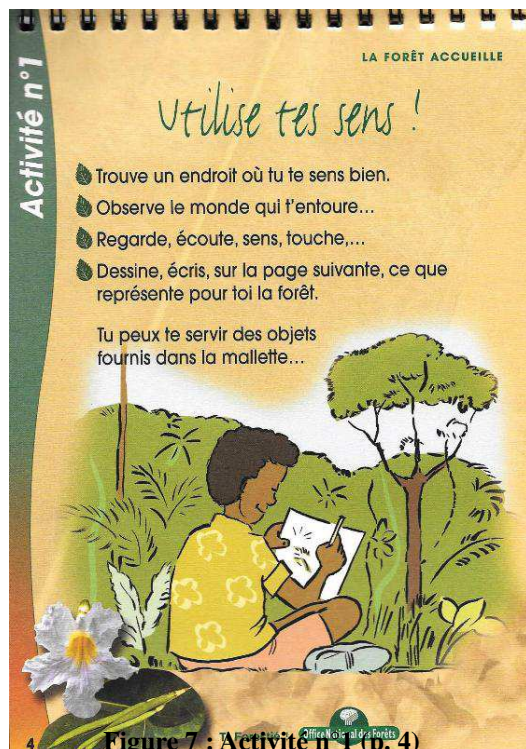


Figure 7 : Activité n°1 (p. 4)

Le carnet propose ensuite une présentation rapide des différents types de forêts présents en Guadeloupe (page 6) : forêt dense humide, forêt mésophile, forêt sèche et mangrove. Le terme « mangrove » englobe ici la forêt de mangrove à proprement parler, ainsi que la forêt marécageuse. Ces deux types forestiers sont régulièrement confondus alors qu'ils sont bien distincts, que ce soit en termes de caractéristiques du milieu ou botaniques. Cet amalgame est fréquent dans le vocabulaire, en raison probablement de leur proximité géographique, de la submersion plus ou moins permanente des sols, et de certaines fonctions qui leur sont communes (rôle de filtre des sédiments d'origine terrestre, de protection du littoral et de prévention des inondations notamment).

Sont présentées ensuite les trois grandes fonctions de la forêt : écologique, économique et sociale (p. 7). Les pages suivantes (pages 8 à 12) décrivent un certain nombre d'espèces d'arbres et de plantes représentatives de différents types forestiers, dans un but de connaissance et de reconnaissance de ces espèces sur le terrain.

Les activités suivantes s'intéressent à l'arbre : les différentes parties de l'arbre, sa croissance, et proposent une méthode mathématique pour calculer sa hauteur. Cette partie du carnet repose sur une conception très « européenne » de l'arbre et de la forêt (forêt de pays à saisonnalité marquée, et fortement artificialisée), même si on peut observer une démarche de contextualisation, que l'on pourra qualifier de « faible » selon la définition donnée précédemment (Delcroix & al, 2013).

La description proposée d'un arbre (fig. 8) le découpe en houppier (ensemble des branches), le fût (tronc sous les branches), les contreforts et les racines.

**Activité n°2** Réalisable en classe LA FORÊT PRODUIT

## La forêt, société végétale

Complète le texte en te servant des indications ci-dessous :

L'..... est le plus grand des végétaux.  
 Sa tige appelée ..... se prolonge en son sommet par des ..... et des feuilles.  
 Il se fixe au sol grâce à ses .....

**Le houppier :** ensemble des branches  
**Le fût :** partie du tronc sans les branches  
**Les contreforts**  
**Les racines**

La forêt est un vaste territoire peuplé d'arbres. De nombreuses espèces végétales y vivent ensemble. Elles ont toutes leurs particularités. La concurrence est forte et chacune doit trouver sa place. Tous les végétaux ont besoin de sels minéraux, d'eau et de lumière.

13 Ti Forestié ! Office National des Forêts

Figure 8 : Activité n°2 (p. 13)

**Activité n°3** LA FORÊT PRODUIT

## L'arbre grandit

**Mesure**  
 Choisis un arbre moins grand que toi. Mesure-le à l'aide de ton mètre et note les résultats ci-dessous :  
 1 - Hauteur : ..... cm.  
 2 - À quel stade de croissance se trouve-t-il ? .....  
 Pour trouver la solution, utilise le dessin ci-dessous.

**Les principaux stades de croissance de l'arbre**

Stade	Âge	Description	Hauteur	Caractéristique
Semis	1 à 12 ans	L'arbre naît de la graine	Jusqu'à 1 m	C'est « l'enfance de l'arbre »
Gaulis	13 à 30 ans	L'arbre se développe	Jusqu'à 10 m	C'est « l'adolescence de l'arbre »
Perchis	31 à 90 ans	L'arbre se développe en hauteur	Jusqu'à 20 m	C'est « la vie d'adulte de l'arbre »
Futaie	90 ans et plus	L'arbre se développe en largeur	Jusqu'à 50 m	C'est « la vieillesse de l'arbre »

Pour aider les arbres à grandir, le forestier peut intervenir tout au long de leur vie.

Ti Forestié ! Office National des Forêts

contreforts et racines. Si les contreforts sont effectivement une formation racinaire typique des pays tropicaux, il s'agit ici d'un modèle d'arbre particulier, tous les arbres tropicaux n'ayant pas systématiquement de contreforts. Un effet de contexte de type « écologique » peut donc apparaître ici, la représentation de l'arbre proposée étant réductrice par rapport aux représentations que pourraient avoir les élèves de la notion d'arbre.

L'activité n°3 (fig. 9), intitulée « L'arbre grandit », décrit les principaux stades de croissance de l'arbre. Il faut noter

Figure 9 : Activité n°3 (p. 14)

que cela est valable en forêt modifiée, et

uniquement pour les arbres destinés à atteindre la strate émergente ou moyenne. On peut

trouver ici un second effet de contexte de type écologique que pourraient rencontrer les enfants. La diversité des espèces et des types d'arbres présents en forêt tropicale, qu'un élève peut observer dans la forêt qui l'entoure, ne se plie pas toujours à ce schéma global de croissance.

L'activité n°4 (« Au cœur de l'arbre », fig. 10) fait apparaître également un effet de contexte de type écologique qui pourrait survenir avec les élèves. En effet, la présence de cernes permettant de déterminer l'âge d'un arbre n'est pas applicable en forêt tropicale. On peut le considérer également comme un effet de contexte de nature climatique, la saisonnalité étant à l'origine de l'apparition des cernes.

Une phrase précise au bas de l'activité le fait qu'il est difficile d'appliquer ce principe en milieu tropical. On peut donc s'étonner du fait que l'auteur ait eu connaissance de cette information mais ait

choisi malgré tout de proposer cette activité. On peut s'interroger ici sur les intentions de l'auteur d'intégrer au carnet ce concept, non applicable aux forêts tropicales. Il aurait été intéressant d'avoir l'avis de l'auteur concernant ce choix.

La page suivante (fig. 11) s'inspire de l'organisation de la forêt présentée dans le cadre théorique de cette étude. Aux différents étages formés par les strates, appelées dominante, dominée, inférieure, arbustive puis herbacée sont ajoutés une strate muscinale, les épiphytes et les lianes. On peut difficilement ici faire ressortir d'effet de contexte avéré, puisque l'illustration proposée s'appuie effectivement sur une organisation propre aux forêts tropicales. On peut en revanche s'interroger sur le processus de contextualisation présent ici. La multiplication des numéros sur le schéma rend en effet sa lecture particulièrement complexe pour de jeunes élèves. De plus, les mousses et champignons (regroupés dans le terme « strate muscinale », les épiphytes et les lianes, ne constituent pas des strates à part entières puisqu'on peut les retrouver à tous les « étages » de la forêt.



Figure 10 : Activité n°4 (p. 15)

Les pages 18 à 24 s'intéressent ensuite à la faune présente dans les forêts, à diverses façons de repérer des indices de leur présence, et propose des photographies de certaines espèces les plus communes. Les noms utilisés pour désigner les animaux sont les noms vernaculaires en Français (par exemple : Le « raton laveur », plus communément appelé, racoon, « le Pic de la Guadeloupe », appelé aussi *Tapè* en créole). Un effet de contexte de type linguistique peut donc apparaître ici en décalage avec le nom vernaculaire créole qui fera plus probablement partie du vocabulaire familier des élèves.



Ce sont les liens entre l'homme et la forêt, et une réflexion autour de sa protection qui sont ensuite mise en avant dans les pages qui suivent (p. 25 à 28), suivis d'un questionnaire sur les usages traditionnels du bois (p. 29).

Le carnet propose ensuite une ouverture vers des compétences plus variées et transversales : arts visuels, éducation musicale, littérature, utilisation d'une boussole (p. 30 à 33).

Il se termine enfin par un quizz permettant de tester ce qu'ont retenu les élèves, et un lexique des termes complexes utilisés dans les pages précédentes (p. 34 à 36).

### Carnet Ti Forestié 2

Le second carnet *Ti Forestié an mangrov!* présente une couverture aux



dominantes de vert et un titre en rouge, avec des illustrations de type photographies représentant des palétuviers, et des silhouettes de frégates (fig. 5).

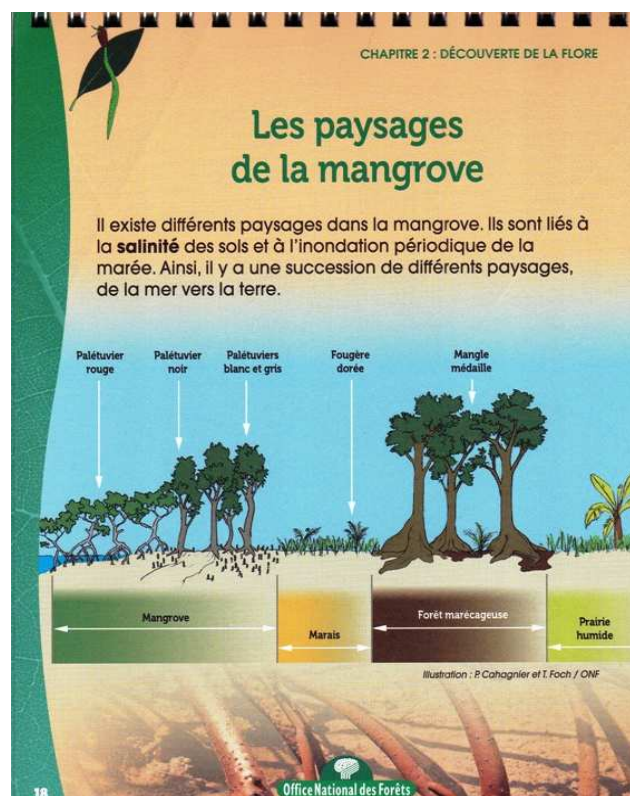
Les premières pages proposent, comme pour le carnet *Ti Forestié* n°1, une présentation de l'outil à l'élève, un sommaire, et comme première activité une « randonnée imaginaire » visant à recueillir la représentation initiale de ce qu'est une mangrove pour l'élève (p. 4).

Le carnet est divisé en 4 chapitres (fig. 12) : « Merveilleux milieux humides », « Découverte de la flore », « Découverte de la faune », et « L'homme et la mangrove ».

Le premier chapitre présente les différents types de milieux humides présents en Guadeloupe (cours d'eau, canaux, mares et étangs, prairies humides, marais, lagunes, forêt marécageuse et mangrove), et leur localisation sur une carte, en Guadeloupe puis dans le monde (milieux humides littoraux uniquement) (p. 5 à 8). Ici aussi on retrouve l'amalgame fréquent entre milieu humide du littoral et mangrove. Les différents rôles de ce type de milieux sont ensuite expliqués, accompagnés d'une illustration du cycle de l'eau, pré-requis nécessaire à la compréhension du rôle de la mangrove (p. 9 à 12). Les relations de la mangrove avec les milieux adjacents (herbier et récif corallien) sont évoquées (p. 13), ainsi que la succession des différents types de milieux littoraux humides en fonction du gradient de salinité (fig. 13). Dans le chapitre sur la flore, plusieurs pages sont dédiées à la reconnaissance des espèces les plus emblématiques de ces milieux humides littoraux de Guadeloupe (p. 14 à 17).

L'ensemble des concepts abordés dans cette partie sont spécifiques à ce type de milieux exclusivement tropicaux, et fondamentaux pour comprendre leur fonctionnement. Le processus de contextualisation présent ici peut donc être qualifié de « fort » selon la définition de Delcroix & al. (2013).

L'activité n°4 p. 19 propose de réaliser un masque de carnaval à partir d'éléments végétaux réalisés lors de la



sortie terrain, et propose donc un lien avec les arts visuels.



Figure 14 : Faune (p. 20)

en raison de l'utilisation du mot « cocotte » dans la langue créole, pour désigner familièrement (mais non vulgairement) le sexe féminin. Apparaît donc ici un potentiel effet de contexte de type langagier, qui pourrait amuser les élèves.

Les activités suivantes appartiennent au chapitre 4 : « L'homme et la mangrove ». Sont abordés l'histoire de la mangrove (p. 28) et ses usages (p. 29), puis une sensibilisation au développement durable : déchets, respect des zones humides, importance de préserver la ressource en eau (p. 30 à 34). L'activité 12 (p. 33) peut être utilisée pour faire le lien avec la production d'un

Les pages 20 à 26 s'intéressent ensuite à la faune de ces milieux (Chapitre 3 : « Découverte de la faune ») : présentation d'espèces, activités ludiques, méthode d'observation et connaissance des oiseaux. Les noms créoles ne sont pas mentionnés (fig. 14), un effet de contexte de type langagier peut donc apparaître ici concernant la connaissance des espèces.

L'activité n°8 « Fabrique ta cocotte » (fig. 15), est une activité ludique destinée à faire interagir les élèves entre eux par le biais de questions-réponses sur le thème de la mangrove. Le titre de cette activité fait sourire



Figure 15 : Activité n°8 (p. 27)

écrit poétique.

Enfin, ce carnet se termine comme le précédent sur un quizz, un lexique, et la correction des réponses aux activités (p. 33 à 39). La dernière page propose une courte bibliographie, des remerciements et des renseignements sur les financeurs et concepteurs de l'outil (p. 40).

### Comparaison des carnets

D'après ces analyses, nous avons vu que ces deux carnets proposent une organisation proche de leur contenu (organisation par « chapitres »). Pourtant, le premier, plus généraliste, semble présenter davantage des concepts issus d'une logique d'espace forestier « tempéré », calquée ensuite sur un modèle tropical. Il semble répondre à un mode de contextualisation que l'on pourrait qualifier de « faible ».

Ainsi, plusieurs effets de contexte de différentes natures ont pu être relevés : écologique, climatique, et langagiers.

En revanche, il semble que le second carnet réponde davantage à une logique de contextualisation plus forte, puisqu'il s'intéresse à un type de milieu exclusivement tropical : la mangrove. Cette différence peut être perçue également à travers les thématiques supplémentaires proposées par ce carnet, qui constituent des pré-requis pour la compréhension de ce type de milieu, tout en faisant partie du programme de sciences des cycles 2 et 3. Les notions et concepts proposés ont été réfléchis pour ce type d'écosystème spécifique de nos zones tropicales, en l'élargissant à des notions de différentes disciplines.

Quelques effets de contexte de type langagier ont toutefois été identifiés.

Le tableau 3 à la page suivante reprend les principaux éléments de comparaison des deux carnets.



**Tableau 3 : Tableau bilan comparatif des deux carnets**

Nom du carnet	<i>Ti Forestié !</i>	<i>Ti Forestié an mangrov !</i>
<b>Thématiques abordées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Représentation initiale (dessin) ;</li> <li>- Les différents types de forêts ;</li> <li>- Les trois grandes fonctions de la forêt ;</li> <li>- Identification d'espèces végétales (arbres et plantes) ;</li> <li>- Structure d'un arbre ;</li> <li>- Croissance des arbres ;</li> <li>- Organisation de la forêt humide ;</li> <li>- Faune : animaux qui vivent en forêt, traces et indices pour les identifier ;</li> <li>- Usages et utilisateurs de la forêt, du bois ;</li> <li>- Protection ;</li> <li>- Activités transversales : arts visuels, littérature (poésie) ;</li> <li>- Utilisation de la boussole ;</li> <li>- Quizz ;</li> <li>- Lexique et réponses au quizz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Représentation initiale (dessin) ;</li> <li>- Les différents types de milieux humides ;</li> <li>- Localisation des milieux humides littoraux en Guadeloupe, dans le monde ;</li> <li>- Rôles écologique et économique des milieux humides ;</li> <li>- Le cycle de l'eau ;</li> <li>- Les relations avec les milieux adjacents (herbier, récifs) ;</li> <li>- Identification d'espèces végétales (arbres et plantes) ;</li> <li>- Carte d'identité des différentes espèces de palétuviers ;</li> <li>- La succession des différents types de milieux (« paysages ») de la mangrove ;</li> <li>- Activité d'arts visuels (masque) ;</li> <li>- Faune : animaux qui vivent en mangrove, focus sur l'observation des oiseaux et la migration, puis sur les petits animaux aquatiques ;</li> <li>- Activité ludique (« cocotte ») ;</li> <li>- Histoire et usages de la mangrove ;</li> <li>- Développement durable (déchets) ;</li> <li>- Sensibilisation : respect des milieux humides, préservation de l'eau ;</li> <li>- Activité transversale (littérature) : poésie ;</li> <li>- Serment à la mangrove ;</li> <li>- Quizz ;</li> <li>Lexique de la mangrove ;</li> <li>Réponses aux activités et au quizz.</li> </ul>
<b>Processus de contextualisation identifié</b>	faible	fort
<b>Nombre d'effets de contexte potentiels relevés</b>	4	2
<b>Types d'effets de contexte</b>	Ecologique : structure de l'arbre, croissance ; Climatique : cernes de croissance ; Langagier : noms vernaculaires.	Langagiers : noms vernaculaires, activité « cocotte ».

## 2) Analyse des entretiens

La pratique autour de ces outils est ensuite présentée et analysée. Les réponses de chaque enseignant aux questions posées sont comparées dans les tableaux suivants, puis commentées.

**Tableau 4 : Description libre des pratiques**

<b>Question : Comment avez-vous utilisé les outils ? Décrivez votre pratique.</b>		
<b>Enseignant 1</b>	<b>Enseignant 2</b>	<b>Enseignant 3</b>
<p>- Les outils ont été utilisés dans le cadre d'un projet avec l'ONF.</p> <p>- Deux sorties ont eu lieu, espacées de 3 à 4 semaines : une à la Sylvathèque de Gourbeyre (avec plusieurs ateliers autour de la mangrove), la seconde dans la mangrove de Port-Louis. Dans les deux cas, l'encadrement et l'animation ont été réalisés par les agents de l'ONF.</p> <p>- Chaque élève, ainsi que le professeur, a été destinataire d'une mallette contenant le carnet de terrain (à la Sylvathèque).</p> <p>- Projet couplé avec une animation autour des jardins créoles proposée par l'association Bwa lansan, et une animation autour de l'identification des arbres présents à la Sylvathèque.</p> <p><i>N.B. : Ici un seul des outils utilisés, l'autre a été consulté lors de l'entretien.</i></p>	<p>- TF n°1, 3 sorties terrain : une à la Sylvathèque pour présenter le projet, une en forêt humide : Grand Etang, une à Saint Félix : forêt sèche et mangrove.</p> <p>- TF n°2, une sortie a eu lieu à la Sylvathèque, et la seconde à Port-Louis (mangrove).</p> <p>- Outils utilisés à travers les activités à réaliser en classe + recherches sur Internet par les élèves (fiches d'identité des espèces d'arbres).</p> <p>- Eléments du carnet abordés en fonction du type de sortie prévu.</p> <p>- Matériel de manipulation utilisé de manière transversale, par exemple pour mesurer le diamètre des arbres, leur hauteur.</p> <p>- Objectif de la classe : Rédaction de textes pour le journal de l'école.</p>	<p>- Répond à un axe du projet du Rectorat de connaître son territoire : constat que certains enfants sortent peu de chez eux.</p> <p>- Objectif de départ : découvrir 2 types de paysages différents de la Guadeloupe : littoral Grande-Terre / Forêt dense humide Basse-Terre (tour du Grand Etang).</p> <p>- Puis 2014-2015 : la mangrove, dans le cadre du Développement Durable (objectif : sensibiliser à la protection de l'environnement).</p> <p>- Objectif pour la classe : réalisation d'un petit reportage vidéo sur la mangrove. Le carnet sera un support pour le commentaire qui accompagnera les images.</p>

Il est intéressant de noter que dès le départ, les enseignants ont mis en avant l'importance des sorties sur le terrain dans le cadre de ces

projets (cf. tableau 4). La première sortie consistait pour ces deux projets (TF n°1 et n°2) à une rencontre avec les agents de l'ONF à la Sylvathèque (Gourbeyre), où des animations ont eu lieu ainsi que la remise à chaque élève d'une mallette contenant, entre autres, le carnet. Selon l'année et le projet, une ou plusieurs sorties ont été organisées ensuite en forêt humide, en forêt sèche et / ou en mangrove. Chaque enseignant a inscrit la participation à ces opérations *Ti Forestié* dans le cadre d'un projet plus vaste de la classe et de l'école.

**Tableau 5 : Rôle des enseignants dans le déroulement du projet**

<b>Question : Etes-vous intervenu ? Quelle place de l'enseignant ?</b>		
<b><u>Enseignant 1</u></b>	<b><u>Enseignant 2</u></b>	<b><u>Enseignant 3</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervient entre les 2 sorties.</li> <li>- Pendant les sorties : encadrement, peu d'interventions ou pour canaliser les élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plutôt en retrait, à l'écoute des explications des personnels ONF.</li> <li>- Grâce à une formation en biologie, certaines notions ont été approfondies, mais sans aller trop loin.</li> <li>- Davantage accompagnement, aide.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rôle d'accompagnement, mais aussi de préparation en classe (donne l'objectif de départ, présente le projet), puis découverte en immersion avec l'ONF.</li> <li>- Rôle de guide : écoute puis rappelle aux élèves ce qui les intéresse, ce qu'on est venu chercher dans la sortie = « reprise en main ».</li> <li>- Apporte aussi des informations / recherche d'infos supplémentaires, de retour en classe.</li> </ul>

D'après le tableau 5, à l'occasion des sorties (Sylvathèque et terrain), les enseignants se disent plutôt en retrait, attentifs aux explications des agents de l'ONF. Leur rôle est davantage tourné vers l'accompagnement, l'encadrement. L'un d'eux ajoute cependant une « reprise en main » ponctuelle des élèves pour focaliser leur attention sur les points importants, à retenir. Les enseignants reprennent en revanche toute leur place en dehors des sorties, pour les préparer d'abord en amont, puis après pour approfondir certaines notions au programme.

**Tableau 6 : Avis des enseignants sur le projet Ti Forestié**

<b>Question : Donnez-moi votre avis (objet + sortie).</b>		
<p>Avis positif : l'outil aide l'enseignant dans sa démarche et pour les connaissances qu'il apporte. L'enseignant est satisfait à la fois des fiches notionnelles et des activités ludiques proposées. Les élèves ont apprécié le format « mallette » individuelle. L'enseignant souligne avoir lui-même appris beaucoup de choses grâce à l'outil et aux sorties avec l'ONF. Théorie vue dans le carnet vue sur le terrain lors de la sortie : les notions ont ainsi pris du sens. = projet interdisciplinaire : permet de voir en même temps plusieurs compétences de plusieurs disciplines. Cette démarche permet de motiver les élèves mais aussi l'enseignant, les élèves assimilent mieux. L'enseignant regrette qu'il n'y ait pas d'autres outils comme celui-ci.</p>	<p>Avis très positif : le projet motive beaucoup les élèves.  Les sorties sont un plus et aident les élèves à garder en mémoire les notions étudiées, grâce à une vision concrète.  L'enseignant a apprécié l'intervention de l'ONF à la Sylvathèque, et la volonté affirmée d'éducation à l'environnement / sensibilisation à sa protection.</p>	<p>Avis très positif : très riche, « aller dans le milieu, observer, toucher, se rendre compte par soi-même est important pour l'enfant (...) on sort du livre. » L'enseignant est toujours partant pour recommencer cette expérience (4<sup>ème</sup> année de participation).  Importance du « bain dans le milieu », qui entraîne toujours le même enthousiasme auprès des élèves, d'autant plus pour ceux qui sont en difficulté. « Dans la classe, plus des trois quarts des élèves ont retenu, ça veut dire que ça les intéresse ».</p>
<b>Question : Y a-t-il des moments / notions abordées que vous avez préféré ? Moins aimé ? D'où viennent vos choix ?</b>		
<p>+ : . Notions sur les chaînes alimentaires (sujet de prédilection de l'enseignant). . Intervention de l'ONF à la Sylvathèque.  - : Elèves plus dissipés lors de la sortie sur le terrain.</p>	<p>+ : . Sortie au Grand Etang : plus inhabituelle / dépaysante pour les élèves. . Sortir du cadre scolaire, varier le type de relations entre l'enseignant et ses élèves.  - : Difficultés de mise en œuvre de la démarche d'investigation : amener les élèves à se poser eux-mêmes les questions.</p>	<p>+ : . Apprendre sur le côté scientifique. . Prise de notes pendant les sorties, qui serviront ensuite de support pour l'écriture de texte. . Elèves passionnés.</p>

Tous les avis sont positifs, voire très positifs sur le contenu et les apports de ce projet (tableau 6). Si le premier enseignant a apprécié l’outil carnet pour les connaissances qu’il apporte, les deux autres en font peu mention et accordent plus d’importance aux interventions en sortie. Ils sont unanimes quant à l’intérêt du terrain pour donner du sens aux apprentissages et sur son efficacité dans l’apprentissage des élèves : « Dans la classe, plus des trois quarts des élèves ont retenu, ça veut dire que ça les intéresse ». Sortir du cadre de l’école est perçu comme quelque chose de très important, notamment pour les élèves en difficulté : « Pour les élèves en difficulté, on ne peut plus travailler que sur le livre, on doit travailler autrement, aller à la découverte ». Les élèves et l’enseignant sont motivés par cette pédagogie, et les trois enseignants ont affirmé avoir eux aussi appris beaucoup de choses.

**Tableau 7 : Témoignage des enseignants sur l'utilisation des carnets**

<b>Question : Quelle exploitation de retour en classe ? Utilisation des carnets ?</b>		
<b>Enseignant 1</b>	<b>Enseignant 2</b>	<b>Enseignant 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation de l’outil suite à la sortie à la Sylvathèque et en préparation de la sortie en mangrove.</li> <li>- Puis exploitation de certaines notions après la sortie.</li> <li>- Après la sortie, élargissement des notions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carnets plutôt utilisés en amont des sorties (en préparation) et ensuite pendant.</li> <li>- Notions prolongées ensuite.</li> <li>- Dans le carnet, il y a des notions, des exercices, mais il n’y a pas la trace écrite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découverte des carnets avec la valisette, après la 1ère sortie à la Sylvathèque.</li> <li>- Utilisation pendant la sortie.</li> <li>- Utilisation postérieure au besoin : recherche d’informations, conforter les acquis.</li> </ul>
<b>Question : Avez-vous réalisé toutes les activités proposées dans le carnet (x2) ?</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toutes les activités n’ont pas été réalisées, plutôt celles qui intéressaient en fonction des notions du programme à aborder et du projet de la classe (végétaux) et de l’école (développement durable).</li> <li>- Textes lus en classe.</li> <li>- Activités réalisées pour la préparation de la sortie et activités de réinvestissement.</li> <li>- Certaines activités non réalisées en classe,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L’enseignant se focalise surtout sur les notions à aborder dans le programme.</li> <li>- Activités du carnet <i>TF</i> n°2 ont presque toutes été réalisées, pas toutes celles du <i>TF</i> n°1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les carnets ont servi plutôt pour aller chercher de l’information (lecture à la maison).</li> <li>- Les dessins des représentations initiales ont été réalisés.</li> <li>- Infos générales concernant les arbres (<i>TF</i> n°1).</li> <li>- Travail sur le rôle de l’homme et les effets négatifs de l’action de l’homme sur</li> </ul>

<p>mais faites avec l'ONF. - Activité transversale réalisée : arts visuels.</p>		<p>l'environnement / la nécessité de protéger. - Activités transversales : poésies sur la forêt, histoires... - L'enseignant s'inspire des Quizz pour certaines évaluations, notamment dans la forme. - Utilisation du lexique. - Lorsque toutes les notions ont été vues, les activités serviront plus pour la détente, vérification / jeu.</p>
---	--	--

D'après les enseignants interrogés (tableau 7), les carnets ont été utilisés surtout en amont et pendant la sortie de terrain. Ensuite, ils ont été utilisés pour le réinvestissement à travers certaines activités, ou pour la recherche d'informations sur les espèces (flore et faune). Ainsi, toutes les activités n'ont pas nécessairement été réalisées en classes, et certaines l'ont été dans le cadre des sorties (avec les agents de l'ONF). Les activités en classe sont plutôt choisies si elles peuvent être rattachées au programme de sciences du cycle 3. Les activités permettant d'aborder d'autres disciplines ont aussi été appréciées, afin de travailler véritablement en pédagogie de projet. Certaines activités ont pu être réalisées de manière autonome par les élèves.

**Tableau 8 : Effets de contexte potentiels et mise en pratique**

<b>Question : Vous souvenez-vous d'un évènement particulier qui se serait produit ?</b>		
<b><u>Enseignant 1</u></b>	<b><u>Enseignant 2</u></b>	<b><u>Enseignant 3</u></b>
<p>Rien de particulier. De belles choses ont été réalisées en arts visuels (arbres magiques...), même si pas forcément en lien avec la mangrove.</p>	<p>L'enseignant rapporte le souvenir d'un élève habituellement peu à l'aise en classe, ayant révélé des connaissances sur les oiseaux, qui ont permis alors de le valoriser.</p>	<p>- Chaque année l'étonnement de certains élèves qui constatent les différences entre les milieux. - Lors de la sortie au Grand Etang, les élèves se sont montrés impressionnés : « Les arbres montent dans le ciel et ils se battent pour atteindre la lumière ».</p>

		- Une élève tombée dans les pommes (hypoglycémie) : lien avec la santé / alimentation.
<b>(TF n°1) : Avez-vous vu les étapes de croissance de l'arbre (Activité n°3 : « L'arbre grandit », p.14) ?</b>		
	Oui, fait à la Sylvathèque avec les agents ONF.	Oui : l'arbre vit, grandit.
<b>(TF n°1) Avez-vous réalisé l'activité autour de l'âge de l'arbre (Activité n°4 : « Au cœur de l'arbre », p.15) ?</b>		
	Pas vu en lien avec ce projet, mais lors d'une séquence sur les cercles concentriques, l'exercice a été évoqué (notion).	Pas resté longtemps dessus car explications à la Sylvathèque par l'ONF.
<b>(TF n°1) Avez-vous vu en classe l'organisation de la forêt en strates (« La forêt humide s'organise », p.16) ?</b>		
	La notion de strates / hauteur des arbres a été prolongée.	Vu à la Sylvathèque mais sera surtout revu après la sortie en FDH.
<b>(TF n°2) Le mot « cocotte » a-t-il fait rire les enfants (Activité : « Fabrique ta cocotte », p.27) ?</b>		
Non réalisé.	Considérée comme une activité récréative, elle n'a pas été réalisée en classe de manière obligatoire (jeu libre) : tous les élèves ne l'ont pas faite. Il ne se souvient pas si les élèves ont rit, certains garçons probablement.	P. 27...à suivre : non réalisé, mais l'enseignant pense le faire pour voir la réaction des enfants.
<b>(TF n°1 et 2) : Les noms créoles des espèces ont-ils aussi été utilisés avec les élèves ?</b>		
Les noms créoles des animaux étaient connus de l'enseignant, il a utilisé les deux.	Trouvés par les élèves lors de leurs recherches ou donnés par les gardes de l'ONF. Il note que les élèves connaissent parfois les noms créoles mais pas forcément en Français.	Les noms créoles sont donnés / rectifiés par les élèves tout de suite. Souvent le garde pose la question.
<b>Si l'un des outils n'a pas été utilisé, comment vous y seriez-vous pris pour l'utiliser ?</b>		
Il est intéressé par l'activité permettant de calculer l'âge de l'arbre, ainsi que celle détaillant les différentes parties de l'arbre, et celle faisant le lien avec une activité mathématique (calcul de la hauteur de l'arbre). Il apprécie qu'il puisse y avoir des maths intégrées dans le projet (pas dans le carnet 2).		

Les enseignants ne témoignent pas d'effets de contexte qu'ils auraient pu observer lors de la réalisation des activités (tableau 8), soit parce qu'ils ne les ont pas réalisées, soit parce qu'ils semblent ne pas les percevoir. Concernant l'utilisation des noms créoles, l'information a pu être complétée par l'enseignant, les agents de l'ONF, ou les enfants eux-mêmes. L'enseignant n°3 affirme d'ailleurs que les noms créoles étaient effectivement connus des élèves, qui rectifient immédiatement : l'effet de contexte langagier est donc bien présent, mais compensé par différents biais.

**Tableau 9 : Différences perçues entre les deux outils**

<b>Avez-vous perçu une différence entre ces deux outils ?</b>		
Outil n°1, concerne la forêt en général (fonction plus généraliste). Présentation similaire, avec la présence de nombreuses activités, quelques unes semblent similaires. Même usage supposé des outils.	L'enseignant perçoit un changement, le second carnet étant plus axé sur la mangrove, le premier plus généraliste. Il considère toutefois ces deux outils comme équivalents, l'un étant plus spécifique.	Non. Différence dans le contenu de la boîte. Le carnet est davantage perçu comme un soutien.

La différence de processus de contextualisation et les effets de contexte créés ne sont pas perçus par les enseignants (tableau 9). Interrogés sur la différence entre les deux outils, les enseignants perçoivent une différence uniquement du point de vue de la thématique, généraliste, ou plus spécialisée, leur usage étant considéré comme équivalent. L'enseignant n°3 précise que les carnets sont perçus comme un soutien, mais pas comme outil de référence à proprement parler.



**Tableau 10 : Pratique en classe autour des projets et interdisciplinarité**

<b>Quelles compétences / notions du programme ces séances vous ont-elles permis d'aborder selon vous ?</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sciences : la biodiversité, les chaînes alimentaires, le développement d'un végétal, éducation à l'environnement.</li> <li>- Français : lecture documentaire (via les textes du carnet) poésie autour de la nature, des arbres.</li> <li>- Arts visuels, travail sur l'imaginaire autour de l'arbre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sciences : la classification des êtres vivants, la connaissance des arbres, les chaînes alimentaires, le développement durable.</li> <li>- Langage oral : poésie sur la nature.</li> <li>- Ecriture : articles de presse.</li> <li>- Maths : les calculs de circonférence des arbres, périmètre d'un cercle, la hauteur d'un arbre.</li> <li>- Arts visuels : représentation de la nature, puis œuvres en lien avec les paysages / forêt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sciences : le vivant → l'arbre, la photosynthèse, rôle du palétuvier : notion de stratégie (comment un arbre arrive à vivre dans un milieu rempli de sel ?), notion de Côte au vent / Côte sous le vent : rôle de l'eau sur la végétation.</li> <li>- Expression orale : relater à ses camarades ce qu'on a vu, raisonner, décrire.</li> <li>- Ecrit : Prise de notes, compte rendu de sortie, écriture poétique, lecture de textes documentaires.</li> <li>- Grandeurs et mesure : évaluer la hauteur des arbres.</li> <li>- AV : support de l'arbre.</li> <li>- ICM : Travail autour de la citoyenneté : respect de la nature, de soi, des autres, découverte de son territoire.</li> <li>- EPS : Adapter ses déplacements à différents types d'environnement.</li> <li>- Géographie : situer les zones de mangrove sur la carte / communes / routes, formation Basse-Terre / Grande-Terre (roches volcaniques / sédimentaires), lien avec la sécurité (risques).</li> </ul>

D'après le témoignage des enseignants (tableau 10), plusieurs notions au programme du cycle 3 ont pu être abordées dans plusieurs disciplines différentes : Sciences bien sûr, mais aussi Français, Arts visuels, Mathématiques (TF n°1), Instruction civique et morale (ICM), Education Physique et Sportive (EPS), Géographie (TF n°2). L'enseignant le plus expérimenté est celui qui a identifié le plus de disciplines différentes en lien avec les projets.

**Tableau 11 : Démarche des enseignants pour participer au projet Ti Forestié**

<b>Comment en êtes-vous venu à utiliser ces outils ? Dans quel but ? Quelle démarche ?</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projet de l'école : Développement durable, thème de la classe : les végétaux.</li> <li>- Montage d'un dossier de demande pour participer (via le rectorat).</li> <li>- Objectif : découverte d'un milieu à protéger (la mangrove), intégration au projet de l'année.</li> <li>- Parti pris de l'école de participer à ce type d'interventions afin de canaliser les élèves, les intéresser.</li> <li>- Aboutissement du projet : séjour de 3 jours à Marie-Galante en juin avec toute l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissance du projet plutôt que des outils. Le directeur de l'école participe au projet depuis plusieurs années, et a proposé à l'enseignant d'y participer (projet de travail par niveau).</li> <li>- Intérêt pour ce type de projet : faire connaître aux élèves leur environnement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plaquettes de documentation sur l'opération Ti Forestié, rencontre des intervenants ONF.</li> <li>- Curiosité personnelle pour son environnement, partage avec les élèves.</li> <li>- Enfants heureux : ils découvrent et l'enseignant aussi.</li> </ul>

D'après le tableau précédent (tableau 11), les enseignants ont été informés de l'existence de ce projet par différents biais : Rectorat, collègues, plaquettes de documentation de l'ONF. Outre l'inscription du projet Ti Forestié dans un projet plus global de l'école et de la classe, la démarche des enseignants de s'orienter vers une pédagogie concrète, « en contexte » est réfléchie. Les enseignants ont conscience de la motivation qu'elle suscite auprès des élèves et de son efficacité dans les apprentissages.

Tableau 12 : Questions complémentaires

<b>Que signifie pour vous un enseignement contextualisé ? Le pratiquez-vous ?                      Quel support utilisez-vous ? Créez-vous vos propres supports ? Quelles sont les difficultés ?</b>		
<p>La théorie vue dans les carnets par exemple a ensuite été vue sur le terrain lors des sorties : les notions ont ainsi pris du sens.</p> <p>La contextualisation se retrouve à travers des projets interdisciplinaires tels que celui-ci. Cela permet d'aborder plusieurs compétences en même temps que plusieurs disciplines (dans le cadre d'un grand projet de l'école autour du développement durable). Cela permet de motiver les élèves et les enseignants, et les élèves apprennent mieux.</p> <p>« Le problème souvent pour mener ces projets est le manque de moyens. Ici l'ONF a des financements pour cela donc c'est plus facile. »</p> <p>L'enseignant évoque ensuite les classes de découverte, qu'il a eu l'occasion de mettre en œuvre lors de ses précédents postes (en Bretagne, en Normandie).</p>	<p>L'enseignant définit un enseignement contextualisé à travers la mise en place de sorties sur le terrain, permettant d'aborder des notions de manière concrète.</p> <p>Il souhaiterait pouvoir en faire plus, comme par exemple être en classe le matin, puis en apprentissage de manière plus concrète l'après-midi. Il reproche le côté trop « scolaire » des apprentissages, pas suffisamment concrets pour les élèves.</p> <p>Il est conscient qu'il n'est hélas pas toujours possible de le faire, mais profite des occasions pour participer aux projets, sorties (pas que sportives).</p> <p>Il est important que les élèves puissent « toucher les choses ». Eux-mêmes apprécient et le font avec plaisir.</p> <p>« Concernant l'utilisation de supports existants, il faut avoir le temps de faire le tri dans tout ce qui est proposé. Il existe des choses intéressantes directement exploitables. » La plupart du temps (pas seulement concernant les sciences), il crée lui-même ses activités, ses outils.</p>	<p>Contextualiser = dans un contexte = dans un milieu : travail par découverte (découvrir pour s'approprier).</p> <p>En lien avec la pédagogie de projet.</p> <p>« Je pratique cette pédagogie depuis toujours. »</p> <p>Choix d'un thème, ensuite tout le programme est travaillé sur le thème (textes littéraires, histoire-géo, sciences...).</p> <p>Difficulté : c'est très prenant. Il faut savoir dès le départ ce qu'on va travailler, dans tous les domaines.</p> <p>« Je suis plus pour un enseignement par projet. Après il faut relier le tout, pour que ça ait un sens, relier au programme, aux compétences qu'on demande aux élèves d'acquérir. »</p>

Un enseignement contextualisé est perçu par les enseignants comme privilégiant une pratique de terrain, « dans le milieu » (tableau 12). Ici, le contexte guadeloupéen n'est pas évoqué directement, mais semble implicite dès lors que la discipline des sciences s'intéresse à son milieu

naturel.

Le choix d'une démarche de contextualisation par les enseignants participe de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet, permettant d'aborder en parallèle plusieurs disciplines, et de la définition de compétences transversales, qui donnent du sens aux apprentissages et motivent les élèves. L'enseignant le plus expérimenté (41 ans de carrière) a d'ailleurs affirmé pratiquer cette pédagogie de manière systématique.

Les difficultés mises en avant sont le temps que cela demande, comme préparation notamment, et la nécessité de relier chaque notion travaillée au programme. Le manque de moyen financiers pour pratiquer ce type de pédagogie est évoqué également. C'est aussi l'un des points forts du projet Ti Forestié, financé entièrement par l'ONF (hors déplacements).

Une retranscription des notes prises lors de l'entretien est proposée en annexe.

## Discussion

### Des procédés de contextualisation aux effets de contexte identifiés...

A la vu de l'analyse proposée des deux carnets *Ti Forestié*, deux processus de contextualisation différents émergent. Pourtant, ils sont produits tous deux par la même institution, pour un même public scolaire, et sont destinés à être utilisés de la même manière. La source d'un document n'est donc pas toujours un indicateur suffisamment fiable permettant de prévoir le type de contextualisation en présence.

Lors d'une discussion avec un agent de l'ONF en 2014 sur l'utilisation de ces carnets, il est apparu qu'il percevait cette différence de contextualisation entre les carnets, et avait des difficultés à utiliser le carnet *TF* n°1 lors des animations réalisées avec les scolaires. Selon lui, cette différence tiendrait probablement aux auteurs de ces carnets.

### ...à leur émergence dans la pratique ?

D'après les résultats des entretiens réalisés auprès des enseignants, ceux-ci ne perçoivent pas les effets de contexte mis en évidence, ni les différents types de contextualisation en présence. Les hypothèses formulées (2 et 3) ne se vérifient donc pas, hormis peut-être pour les effets de contexte langagiers.

Cette absence de regard critique de la part des enseignants vis-à-vis du support proposé pourrait s'expliquer d'une part par leur mise en retrait face à l'intervenant extérieur, expert dans le domaine, et d'autre part par des difficultés liées à l'analyse des ressources mises à disposition.

D'après une étude réalisée en Education Physique et Sportive (EPS) sur la relation entre l'enseignant et un intervenant extérieur (Amans Passaga & Devos, 2011), la position en retrait de l'enseignant responsable de la classe dans un système qualifié de bicéphale est d'autant plus marquée que l'activité support est méconnue de l'enseignant. Celui-ci, peu à l'aise avec la discipline, préférera laisser le spécialiste s'occuper de la situation didactique, se plaçant en « position d'élève », et s'investissant plutôt sur des aspects disciplinaires. Toutefois, même un enseignant spécialiste de la discipline peut rechercher dans le partenariat un apport technique afin d'approfondir et améliorer sa formation.

Concernant l'analyse de support, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres

(IUFM) proposait auparavant une formation au choix et à l'utilisation des manuels. Ainsi, un certain nombre d'ouvrages étaient présentés aux futurs enseignants, afin d'en avoir une approche critique (Métoudi & Duchauffour, 2001), formation qui n'existe plus aujourd'hui. Avec l'essor d'Internet, la ressource pédagogique est pourtant de plus en plus abondante et facilement mobilisable. Les résultats présentés ici plaident en faveur d'une montée en compétence nécessaire dans la capacité d'évaluer l'intérêt pédagogique d'une ressource vis-à-vis des contextes dans lesquels l'enseignant évolue.

Pour aller plus loin, Sturge-Moore (1996) propose deux stratégies dans l'approche didactique d'un document, qu'il soit de type pédagogique, ou authentique. Si le document pédagogique ne tient pas compte du contexte culturel, « C'est donc à l'enseignant de procéder à une mise en contexte ». L'auteur est conscient pourtant de la difficulté de cette tâche, « à moins que l'enseignant soit également un professionnel du domaine qu'il enseigne, ou tout au moins qu'il le connaisse très bien ». Dans le cas d'un document qualifié d'authentique, la difficulté de contextualiser ce type de support est plus grande encore : « Ce sera une fois de plus à l'enseignant de le créer, ou de le recréer, c'est-à-dire procéder au traitement didactique de ce document professionnel. Tâche également délicate, car il n'existe pas, pour autant que je sache, d'aide pédagogique à la didactisation de tels documents ».

Cependant, l'absence ici de perception du type de contextualisation et des potentiels effets de contexte pourrait aussi s'expliquer par la moindre importance accordée aux carnets. En effet, ceux-ci ne sont pas connus des enseignants au départ, et ne sont pas non plus ce qui a justifié leur choix de participer au projet. La part la plus importante mise ici en avant par les enseignants dans la démarche de contextualisation sont d'abord les sorties sur le terrain. Le carnet est donc davantage vu comme un « bonus », qui séduit les élèves et permet d'avoir une base pour préparer les sorties suivantes et réinvestir les connaissances acquises. Ce sont donc ici davantage l'immersion dans le milieu naturel et les compétences du personnel ONF qui retiennent l'intérêt des enseignants participant au projet.

### *Et les enfants alors !*

Les sciences ou la découverte du monde sont des disciplines qui se prêtent sans doute plus facilement que d'autre à la contextualisation, de par leur objet mais aussi de par leur méthodologie d'enseignement par la démarche d'investigation, permettant une véritable implication de l'élève dans la construction de ses connaissances. Ces disciplines permettent

ainsi de faire appel au « Déjà-là » des élèves (Dorville, 2005, in Delcroix & al., 2013), soit « l'ensemble des connaissances et des compétences tirées de l'environnement immédiat et acquises en dehors de l'école ».

L'absence d'effet de contexte relevé par les enseignants (en dehors des effets langagiers) peut aussi signifier que ceux-ci n'ont pas eu lieu de façon déterminante. En effet, pour évoquer mon expérience en tant que stagiaire cette année, j'ai eu l'occasion de m'interroger sur l'interprétation à avoir face aux réponses de certains de mes élèves. Ainsi, lors d'une séance de français au CE1 sur la notion de « mot étiquette », je propose aux élèves à partir du mot étiquette « oiseau », de trouver des exemples d'oiseaux. Les enfants me citent alors : le corbeau, l'aigle, la chouette, le perroquet... j'ai finalement eu le droit au colibri, mais ni sucrier, ni pélican, ni frégate...

Le décalage entre la perception de l'élève et son contexte pourrait s'expliquer par une méconnaissance de l'élève de son environnement, constat réalisé par la majorité des enseignants interrogés. Il semble qu'aujourd'hui les élèves ne fréquentent plus leur environnement naturel proche comme autrefois. J'évoquerai ici le souvenir d'un élève de maternelle, voyant l'image d'un papillon sur un jeu de Memory me dire fièrement qu'il avait vu cet animal « à la télé », et non dans la nature comme j'essayais de lui suggérer.

Mais l'école n'a-t-elle pas, elle aussi, une part de responsabilité dans ces lacunes ? Forissier (2010) dénonce ainsi une école trop autocentrée, déconnectée de la réalité des élèves, qui entrainerait de la part de ces derniers une conception de deux mondes séparés : « celui de l'école et celui du reste de la vie ». Il émet ainsi l'hypothèse que l'écart récurrent entre l'observable pour les élèves, et le modèle proposé par l'école, les conforte dans l'idée qu'il existe deux mondes séparés, et qu'aucune cohérence entre eux n'est nécessaire. Delcroix & al. (2013) cite ainsi l'exemple d'un élève qui voit tomber les feuilles des arbres, affirmant que l'automne commence. Il dénonce alors la survenue d'un décalage entre les conceptions de l'élève et son environnement naturel. L'explication proposée de l'origine de ce décalage serait une conception erronée forgée par la fréquentation par l'élève de modèles explicatifs issus des pays tempérés, dominant dans les médias et les manuels scolaires dont il dispose.

« L'interaction avec un univers à sa mesure, en rencontrant des « réalités premières » ouvre la perspective d'une nouvelle façon de penser le monde et de se penser dans le monde. » (Freinet, 1957)

## Conclusion

La première hypothèse proposée dans cette étude identifiait des processus de contextualisation différents au sein des outils étudiés, pouvant conduire à l'apparition d'effets de contexte. L'analyse des carnets *Ti Forestié* n°1 et 2 a permis de conforter cette hypothèse. Dans un deuxième temps, l'intérêt porté à la pratique des enseignants supposait une mise en évidence de leur perception de ces différents types de contextualisation. Cette supposition nous amenait alors à émettre une troisième hypothèse selon laquelle les enseignants gèrent de manière différente les effets de contexte liés à ces objets. Pourtant, d'après l'analyse des entretiens réalisés autour de l'expérience des enseignants, ceux-ci ne semblent pas percevoir ces différences, et ne relatent pas d'effets de contexte avérés hormis ceux liés au langage. Ces deux dernières hypothèses n'ont donc pas pu être vérifiées.

A travers cette étude, la sensibilité des enseignants à leur contexte écologique a pu être mise en évidence. La prise en compte au sein de l'école de l'environnement naturel et culturel des élèves, et ce dès leur plus jeune âge, permettra sans doute de mieux familiariser les élèves avec leur patrimoine, et de les sensibiliser à des démarches citoyennes.

La démarche visant à permettre aux élèves de se confronter à une réalité concrète a fait ses preuves en termes de motivation et d'investissement des élèves. Elle permet de donner du sens au travail des élèves, et facilite de fait la construction des apprentissages, qui résulte d'abord d'une « activité désirante » (Canguilhem, 1966).

Si les sciences et l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) sont ici le point de départ de la démarche, ce type de pédagogie, dite de projet, permet de travailler en interdisciplinarité, et autour de compétences transdisciplinaires. L'implication des enseignants et de l'ensemble de la communauté éducative est pour cela indispensable.

Dans ses recherches, Struge-Moore (1996) note que bien souvent : « la relation entre texte et contexte est souvent insuffisamment élaborée, voire erronée ou même inexistante ». A propos des supports pédagogiques, il estime que « Si nous voulons aborder l'enseignement du contexte culturel, nous devons tout d'abord nous interroger sur leurs caractéristiques, voir jusqu'à quel point ils sont exploitables sur le plan pédagogique de manière à procéder à une analyse contextuelle. » Il cite également un autre auteur qui écrit que : « la pratique pédagogique ferait un bon en avant si les formateurs concevaient leurs interventions dans une recherche, une perspective et une analyse contextuelle spatiale et temporelle » (Trocmé-Fabre 1987, in Struge-Moore, 1996).



J'ai pu ainsi avancer que la prise en compte du contexte des élèves est un point de départ déterminant, dans l'enseignement des sciences notamment. Mais elle ne doit toutefois pas nous faire oublier la vocation universelle du savoir scientifique.

« Le travail scientifique ne se contente pas des phénomènes cueillis dans la vie quotidienne : il doit en créer ; il ne se contente pas de les expliquer, il doit en dégager la nécessité et les conditions de possibilité. (...) D'où l'importance de faire travailler les élèves, à un moment où un autre de leur scolarité, sur les principes structurants qui fondent les paradigmes et les domaines de savoir : l'unité du vivant... » (Orange, 2013).

« Sans rien d'embarrassant, nul besoin d'inventer. » (Canguilhem, 1966)

**« J'entends et j'oublie.  
Je vois et je me rappelle.  
Je fais et je comprends. »**  
(Proverbe chinois)

**« Connaître les autres, c'est sagesse.  
Se connaître soi-même, c'est sagesse supérieure. »**  
(Lao-Tseu)

## Références Bibliographiques

**Amans Passaga C., Devos O.**, 2011. Professeur d'école et intervenant extérieur en EPS à l'école primaire : analyse didactique de différents modes de collaborations. Communication au Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011 : Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle, 8 p.

**Anciaux F., Forissier T., Félix-Prudent L.**, 2013. *Contextualisations didactiques, Approches théoriques*. Ed. L'Harmattan, 282 p.

**Blanchet A., Gotman A.**, 2013. *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin Ed., 128 p.

**CEMA-Pays de la Loire**, 2011. Psychologie et développement de l'enfant. *Les dossiers de l'Infop*, 86 p.

**Canguilhem G.**, 1966. *Le normal et le pathologique*, PUF, Paris., 290 p.

**Collectif**, 2001. Education relative à l'environnement (ErE) : de quoi s'agit-il ? "Tous éducateurs !", répertoire d'outils créés par les formateurs de l'Institut d'Eco-Pédagogie (IEP). Repéré à : <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article346>. Consulté le 17/05/2015.

**Delcroix A., Forissier T., Anciaux F.**, 2013. Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. In : Anciaux F., Forissier T., Félix-Prudent L., 2013. *Contextualisations didactiques, Approches théoriques*. Ed. L'Harmattan, pp. 141 à 185.

**Direction de l'enseignement scolaire**, 2001. L'enseignement des sciences et de la technologie à l'école, Actes des séminaires organisés par la Direction de l'enseignement scolaire.

**Duvigneaud P.**, 1980. *La synthèse écologique*. Doin Ed., 380 p.

**Forissier T.**, 2010. Enseigner les sciences expérimentales en zones tropicales et équatoriales françaises : repères théoriques sur la contextualisation didactique. In Ailincal R. et Mehinto T. (dir.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel : l'exemple plurilingue de la Guyane*. Cayenne : CRDP de Guyane, (pp. 35-45).

**Freinet C.**, 1957. *L'école moderne française*. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire. Ed. Rossignol, 160 p.

**Giordan A.**, 1999. Une didactique pour les sciences expérimentales. Guide Belin de l'enseignement, 239 p.

**Giolitto P., Clary M.**, 1994. *Eduquer à l'environnement*. Ed. Hachette Education, 375 p.

**Giordan A., Souchon C.**, 2008. *Une éducation pour l'environnement. Vers un développement durable*. Ed. Delagrave, 271 p.

**IGN**, 2014. Diagnostic des forêts de la Guadeloupe : Synthèse. Rapport pour le Conseil Régional de la Guadeloupe. 39 p.

**Imbert D., Bland F., Russier F.**, 1988. *Les milieux humides du littoral Guadeloupéen*. Office National des Forêts, Basse-Terre, 61 p.

**Merlo-Leurette S., Forissier T.**, 2009. La contextualisation dans l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe. *Grand N* n° 83, 2009, pp. 19-26.

**Métoudi M., Duchauffour H.**, 2001. *Des manuels et des maîtres*. Editions Savoir Livre, Paris, 192 p.

**Orange C.**, 2013. L'apprentissage des sciences : entre contextes et abstraction ? In : Anciaux F., Forissier T., Félix-Prudent L., 2013. *Contextualisations didactiques, Approches théoriques*. Ed. L'Harmattan, pp.189-224.

**Ouellet Y.**, 2009. Les processus mentaux de traitement de l'information inscrits au cœur du mécanisme du transfert des apprentissages : La contextualisation d'un apprentissage, La décontextualisation d'un apprentissage, La recontextualisation d'un apprentissage. In Document d'accompagnement : Les apports de la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement. F8, Le transfert des connaissances, 55 p.

**Portecop J.**, 1979. Phytogéographie, cartographie écologique et aménagement dans une île tropicale : Le cas de la Martinique. *Documents de cartographie écologique*, Vol. XXI, 1-78, Grenoble, 78 p.

**Ranely Vergé-Dépré C., Jannas Pierre-Louis F., Jean-Etienne C.**, 2007. *L'éducation à l'environnement pour un développement durable aux Antilles et en Guyane, Enjeux et mise en œuvre dans l'enseignement primaire et secondaire, Tome 1 : primaire*. Ouvrage coordonné et édité par le CRDP Martinique, 103 p.

**Reboul, O.**, 1989. *La philosophie de l'éducation*. PUF Ed., 127 p.

**Riondet B.**, 2004. *Clés pour une éducation au développement durable*. Edition Hachette Livre, Paris, 143 p.

**Roussel E.**, 2011. *Les mangroves de l'outremer français*. Conservatoire du littoral, 145 p.

**Rousteau A.**, 1995. Carte écologique de la Guadeloupe. Carte au 1/75000 avec notice. Office National des Forêts, Parc National de la Guadeloupe, Université des Antilles et de la Guyane, 32 p.

**Rousteau A.**, 2008. Cours de biogéographie pour les étudiants de Master 2. Document non publié, 78 p.

**Tohme G. & H.**, 1991. *Education et protection de l'environnement*. PUF Ed., 289 p.

**Sturge-Moore O.**, 1996. Contexte culturel et innovation pédagogique. *ASp*, pp. 287-294.

**WWF Suisse**, 2001. La forêt tropicale, découvertes, recherches, expérimentations. Dossier pédagogique du WWF Suisse sur la consommation et le développement durable. 27 p.

**Textes officiels cités :**

- Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques ;
- Décret du 11 juillet 2006 : Le socle commun de connaissances et de compétences ;
- Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

## **ANNEXES**

### **Retranscription des entretiens (prise de notes) :**

1/ Entretien n°1

2/ Entretien n°2

3/ Entretien n°3

## ENTRETIEN N°1, le 04/03/2015

### **INTRODUCTION**

**Caractéristiques de l'interviewé : âge, nb d'années d'enseignement (niveau de classe).**

*36 ans*

*12 ans d'ancienneté au cycle 3, dont 4 ans en Guadeloupe.*

*Classe de CM2*

### **LES QUESTIONS**

**- Avec quel niveau de classe ont été réalisées ces séances ? CM2**

**- Parlez moi de l'utilisation de l'outil / des deux outils. Comment les avez-vous utilisés ?  
Décrivez votre pratique. (Comment ça s'est passé)**

**NB : On abordera les outils séparément ou en parallèle, au choix de l'interviewé.**

*N.B. : Ici un seul des outils utilisés, l'autre a été consulté lors de l'entretien.*

*L'outil (Ti Forestié an mangrov) a été utilisé dans le cadre d'un projet avec l'ONF. L'animation a concerné plusieurs classes. Elle a consisté en 2 sorties : l'une à la sylvathèque de Gourbeyre, la seconde dans la mangrove de Port-Louis, espacées de trois à 4 semaines l'une de l'autre. Dans les deux cas, l'encadrement et l'animation ont été réalisés par les agents de l'ONF. Le carnet a été utilisé par les élèves entre les deux sorties (après la 1<sup>ère</sup> à la Sylvathèque). Chaque élève a été destinataire d'une mallette contenant le carnet de terrain, ainsi que le professeur (à la Sylvathèque). Cette utilisation a été couplée avec une animation autour des jardins créoles proposée par l'association Bwa lansan, et une animation autour de l'identification des arbres présents à la Sylvathèque.*

*Plusieurs ateliers autour de la mangrove à la Sylvathèque. 3 à 4 semaines entre les 2 sorties.*

**RELANCE : quelle place de l'enseignant, êtes-vous intervenu ?**

*Entre les 2 sorties, pendant les sorties : encadrement, peu d'interventions ou pour canaliser les élèves. A aussi appris des choses.*

**- Donnez-moi votre avis (objet + sortie).**

**- Y a-t-il des moments / notions abordées que vous avez préféré ? Moins aimé ?**

**D'où viennent vos choix ?**

*L'enseignant affirme avoir apprécié l'outil, qui aide l'enseignant dans sa démarche et pour les connaissances qu'il apporte. Il est satisfait à la fois des fiches notionnelles et des activités ludiques proposées. Les élèves ont apprécié le format « mallette » individuel.*

*L'enseignant souligne avoir lui-même appris beaucoup de choses grâce à l'outil et aux sorties avec l'ONF. Il a trouvé l'outil très riche.*

*Il a apprécié en particulier les notions sur les chaînes alimentaires car c'est un sujet qui le touche personnellement.*

*Il a apprécié plus particulièrement l'intervention de l'ONF à la Sylvathèque, où les élèves étaient répartis en 4 groupes sur des animations différentes (et donc mieux canalisés). Les élèves étaient en revanche plus dissipés lors de la sortie sur le terrain.*

*L'enseignant regrette qu'il n'y ait pas d'autres outils comme celui-ci.*

**Relance : Vous souvenez-vous d'un événement particulier qui se serait produit ?**

*Rien de particulier. De belles choses ont été réalisées en arts visuels (arbres magiques...), même si pas forcément en lien avec la mangrove.*

**- Quelle exploitation de retour en classe ? Utilisation des carnets ?**

*Utilisation de l'outil principalement suite à la sortie à la Sylvathèque (à l'occasion de laquelle les mallettes ont été distribuées aux élèves) et en préparation de la sortie en*

mangrove. Puis exploitation de certaines notions après la sortie 2, mais n'a pas trop utilisé l'outil.

Après la sortie notamment, élargissement des notions autour des végétaux.

Réalisation en arts visuels d'une œuvre : « La mangrove protectrice », grande affiche avec des lettres de couleur. Après les vacances de Pâques, une fresque murale sera réalisée avec un artiste devant la classe autour du thème de l'arbre / des végétaux dans le cadre du thème de l'école sur le DD.

L'aboutissement du projet de l'école sera par la suite un voyage de trois jours en fin d'année à Marie-Galante.

**- Avez-vous réalisé toutes les activités proposées dans le carnet (x2) ?**

= entre Noël et carnaval

Activité 1 non réalisée (rando imaginaire).

P. 5 à 9 lues ensemble en classe.

P. 10 pour l'étude des chaînes alimentaires et les conditions de développement des végétaux.

P. 11, occasion pour la classe de parler du cycle de l'eau.

Activité 2 non réalisée, mais faite à Gourbeyre.

P. 13 relation entre les milieux (mangrove avec récifs et herbiers

P. 14 à 16 en préalable à la sortie en mangrove (espèces de palétuviers), activité 3 P. 17 utilisée en préparation à la sortie, P. 18 moins vu lors de la sortie.

Activité 4 réalisée (haut les masques), les encadrants ont fait ramasser aux élèves des éléments végétaux à terre lors de la sortie, ils ont ensuite été utilisés pour la réalisation du masque de Carnaval lors d'une séance en lien avec les arts visuels.

P. 20 à 22 réalisé en amont de la sortie 2 également (animaux)

Activité 5 : fait que le poster (avant sortie 2 aussi) / NB : barracuda collé à l'extérieur afin de mettre en évidence le rôle de protection de la mangrove pour les juvéniles.

Activité 6 réalisée à la Sylvathèque (images d'oiseaux), un peu lors de la sortie aussi mais moins car il y avait 2 classes.

P. 25 : lecture (migrations).

Activité 7 non réalisée en classe mais fait à la Sylvathèque.

Activité 8 et 9 non réalisées (l'enseignant souhaitait la faire).

P. 28 un peu vu, P.30 rapidement.

Vu surtout activité P. 9 : les rôles de la mangrove.

Activité 10 non réalisée ni la suite. Mais travail en AV sur la protection de la mangrove. Intervention prévue d'un plasticien pour faire une fresque murale dans la classe autour de l'arbre (thème DD de l'école).

Théorie vue dans le carnet par ex vue sur le terrain lors de la sortie : les notions ont ainsi pris du sens. = projets interdisciplinaires : permet de voir en même temps plusieurs compétences de plusieurs disciplines. Cette démarche s'inscrit dans le projet de l'école autour du développement durable. Cela permet de motiver les élèves mais aussi le PE, les élèves assimilent mieux.

Pas de distinction mangrove / forêt marécageuse : vue en théorie, mais pas sur le terrain (pas de f. marécageuse à Port-Louis).

Les noms créoles des animaux étaient connus de l'enseignant, il a utilisé les deux.

**- Avez-vous perçu une différence entre ces deux outils ?**

**Si l'un non utilisé, comment vous y seriez vous pris pour l'utiliser ?**

A la lecture de l'outil n°1, l'enseignant remarque qu'il concerne la forêt en général (distingue sa fonction plus généraliste).



*Il note une présentation similaire, avec la présence de nombreuses activités, chose qu'il apprécie. Quelques activités lui semblent similaires.*

*L'enseignant suppose un même usage de l'outil « Ti forestié 1 ». Il souligne qu'il n'existe pas à sa connaissance d'autre outil comme celui-ci.*

*Il note que ce carnet nécessite également une démarche comprenant une sortie sur le terrain, pour l'observation de la « piste » des animaux par exemple.*

*Il est intéressé par l'activité permettant de calculer l'âge de l'arbre, ainsi que celle détaillant les différentes parties de l'arbre, et celle faisant le lien avec une activité mathématique (calcul de la hauteur de l'arbre). Il apprécie qu'il puisse y avoir des maths intégrées dans le projet (pas dans le carnet 2).*

*Cela lui rappelle les classes de découvertes réalisées à l'occasion de son précédent poste, en Bretagne.*

**- Quelles compétences / notions du programme ces séances vous ont-elles permis d'aborder selon vous ?**

**Relance : Ces éléments vous ont-ils permis de généraliser dans certains domaines ? Lesquels ?**

*Disciplines travaillées à travers le projet : Sciences, Arts visuels, Poésie autour de la nature / des arbres.*

*En sciences : la biodiversité, les chaînes alimentaires (notion élargie, notion de prédateur / proie), le développement d'un végétal (et conditions de développement), éducation à l'environnement (protection d'un milieu par rapport aux activités humaines).*

*En arts visuels, travail sur l'imaginaire autour de l'arbre (réalisation d'un arbre magique).*

*Français : lecture documentaire (via les textes du carnet).*

**- Comment en êtes-vous venu à utiliser ces outils ? Dans quel but ? Quelle démarche ?**

*Projet de l'école autour du DD, choix du thème des végétaux avec une autre classe de l'école (collègue), puis montage d'un dossier de demande pour participer.*

*Au départ, projet de réaliser un jardin créole avec l'association Bwa lansan, puis connaissance du projet de l'ONF.*

*Dossier sciences monté via le rectorat.*

*Objectif : découverte d'un milieu à protéger (la mangrove), intégration au projet de l'année.*

*Projet sciences qui aura occupé la classe entre Noël et Carnaval, et va se prolonger jusqu'à la fin de l'année. L'école a pris le parti de participer à ce type d'interventions afin de canaliser les élèves, les intéresser. L'aboutissement du projet est un séjour de 3 jours à Marie-Galante en juin avec toute l'école (visite d'une indigoterie, observation des tortues marines...).*

## **QUESTIONS COMPLEMENTAIRES**

**- Que signifie pour vous un enseignement contextualisé ? Le pratiquez-vous ?**

**Quel support utilisez-vous ? Créer ses supports ? Quelles difficultés ?**

*La théorie vue dans les carnets par exemple a ensuite été vue sur le terrain lors des sorties : les notions ont ainsi pris du sens.*

*La contextualisation se retrouve à travers des projets interdisciplinaires tels que celui-ci. Cela permet d'aborder plusieurs compétences en même temps que plusieurs disciplines (dans le cadre d'un grand projet de l'école autour du développement durable). Cela permet de motiver les élèves et les enseignants, et les élèves apprennent mieux.*

*Le problème souvent pour mener ces projets est le manque de moyens. Ici l'ONF a des financements pour cela donc c'est plus facile.*

*L'enseignant évoque les classes de découverte, qu'il a eu l'occasion de mettre en œuvre lors de ses précédents postes (en Bretagne, en Normandie).*

## ENTRETIEN N°2, le 17/04/2015

### **INTRODUCTION**

**Caractéristiques de l'interviewé : âge, nb d'années d'enseignement (niveau de classe).**

*35 ans, 9 ans d'expérience, toujours au cycle 3*

*Classe de CM2, depuis 4 ans. (7 classes dans l'école)*

### **LES QUESTIONS**

**- Avec quel niveau de classe ont été réalisées ces séances ?** *CM2 (18 élèves)*

**- Parlez moi de l'utilisation de l'outil / des deux outils. Comment les avez-vous utilisés ?  
Décrivez votre pratique. (Comment ça s'est passé)**

**NB : On abordera les outils séparément ou en parallèle, au choix de l'interviewé.**

*Les outils a été utilisé notamment à travers les activités à réaliser en classe. Des recherches ont aussi été menées sur Internet par les élèves, suivies de mises en commun en classe.*

*Pour l'outil Ti Forestié 1, 3 sorties ont eu lieu sur le terrain (une à la Sylvathèque pour présenter le projet, poser les bases = sensibiliser à la protection de l'environnement, une en forêt humide : Grand Etang, une à Saint Félix : forêt sèche et mangrove).*

*Pour l'outil Ti Forestié 2 (TF n°2), une sortie a eu lieu à la Sylvathèque, et la seconde à Port-Louis (mangrove).*

*Les éléments du carnet ont été abordés en fonction du type de sortie prévu (ex. forêt humide = activités en lien).*

*La connaissance des arbres a fait l'objet de réalisation de fiches d'identité des espèces, complétées par des recherches Internet à la maison et en classe.*

*Le matériel de manipulation a été utilisé de manière transversale, par exemple pour mesurer le diamètre des arbres, leur hauteur.*

*Les activités en Arts visuels ont aussi été réalisées (masques TF2), cela collait avec la période de Carnaval.*

**RELANCE : Quelle place de l'enseignant, êtes-vous intervenu ?**

*Pour TF n°1, l'enseignant se dit plutôt en retrait, à l'écoute des explications des personnels ONF. Par la suite, il a lancé un projet d'écriture en sciences, à l'occasion duquel certaines notions ont été approfondies, mais sans aller trop loin.*

*Pour TF n°2, il a pu, grâce à sa formation en biologie, compléter et ajouter des observations afin de compléter l'approche si besoin, approfondir certaines notions étudiées.*

*D'avantage accompagnement, aide.*

**- Donnez-moi votre avis (objet + sortie).**

*L'avis de l'enseignant est très positif, le projet motive beaucoup les élèves. Les sorties sont un plus et aident les élèves à garder en mémoire les notions étudiées, grâce à une vision concrète. Ainsi, après deux années consécutives de participation au projet, malgré quelques confusions, les élèves étaient capables de reconnaître 70 à 80% des espèces d'oiseaux.*

*Il a apprécié l'intervention de l'ONF à la Sylvathèque, et la volonté affirmée d'éducation à l'environnement / sensibilisation à sa protection.*

*Les carnets sont utiles pour la préparation des sorties (notions de base), et ainsi mieux comprendre ce que leur disent les agents de l'ONF.*

**- Y a-t-il des moments / notions abordées que vous avez préféré ? Moins aimé ?**

**D'où viennent vos choix ?**

*Les élèves ont préféré la sortie au Grand Etang, plus inhabituelle / dépaysante pour eux.*

*L'enseignant témoigne de sa difficulté de mettre en œuvre la démarche d'investigation en sciences (élève acteur de son apprentissage, que l'enfant se pose lui-même la question),*

notamment par rapport au programme d'enseignement des sciences. Les questions que les élèves se posent ne sont pas forcément celles qu'il doit aborder.

Il a apprécié le cadre, le fait de sortir du cadre scolaire, et de varier ainsi le type de relations entre l'enseignant et ses élèves. Les élèves sont demandeurs de ce type de pédagogie.

**Relance : Vous souvenez-vous d'un évènement particulier qui se serait produit ?**

L'enseignant rapporte le souvenir d'un élève habituellement peu à l'aise en classe, ayant révélé des connaissances sur les oiseaux, qui ont permis alors de le valoriser.

**- Quelle exploitation de retour en classe ? Utilisation des carnets ?**

Les carnets ont plutôt été utilisés en amont des sorties et ensuite sur place. L'exploitation préparatoire aux sorties permet aux élèves d'avoir ensuite une meilleure compréhension de ce qu'ils observent sur le terrain.

Des notions ont pu ensuite être prolongées comme la classification des êtres vivants, les espèces végétales (suite au TF n°1), animales (suite au TF n°2) notamment les espèces de mangrove avec les crabes / crustacés.

Les carnets ne sont pas trop utilisés ensuite, c'est plutôt en préalable ou pendant les sorties.

Ensuite, l'enseignant embraye sur les notions à aborder, et va plus loin.

Dans le carnet, il y a des notions, des exercices, mais il n'y a pas la trace écrite.

**- Avez-vous réalisé toutes les activités proposées dans le carnet (x2) ?**

Les activités du carnet TF n°2 ont presque toutes été réalisées, pas toutes celles du TF n°1.

L'enseignant se focalise surtout sur les notions à aborder dans le programme.

**(1) : Avez-vous vu les étapes de croissance de l'arbre ? (L'arbre grandit) OUI, fait à la sylvathèque avec les agents ONF**

**L'âge de l'arbre (Au cœur de l'arbre : cernes)** Pas vu en lien avec ce projet, mais lors d'une séquence sur les cercles concentriques, l'exercice a été évoqué (la notion).

→ vu plutôt comment la forêt se renouvelle, lors de la sortie sur le terrain.

**Forêt en strates (compliqué ?)** → la notion de strates / hauteur des arbres a été prolongée.

Un élève a posé la question : pourquoi parfois tout est couvert lorsqu'on est en-dessous (il ne voyait pas le ciel), parfois certains endroits sont plus déboisés mais pas du fait de l'homme = arbre vieillit, meurt, se déracine, peut entraîner dans sa chute d'autres arbres, entrée de lumière permet à de jeunes pousses de grandir (chablis).

**Calcul de la hauteur de l'arbre.** → fait à la Sylvathèque.

**(2) Distinction mangrove forêt marécageuse (terrain + démo)** → ont été abordés la reconnaissance des différentes espèces de palétuviers et leur adaptation au milieu, ainsi que leur rôle de barrière par rapport à la côte. La différence est vue lors de la présentation à la Sylvathèque.

**Activité cocotte ? Le mot « cocotte a-t-il fait rire les enfants ?** → Considéré comme une activité récréative, n'a pas été réalisée en classe de manière obligatoire (jeu libre), tous les élèves ne l'ont pas fait. Il ne se souvient pas si les élèves ont rit, certains garçons probablement.

**(1) et (2) : Les noms créoles des espèces ont-ils aussi été utilisés avec les élèves ?** → Trouvés par les élèves lors de leurs recherches ou donnés par les gardes de l'ONF. Il note que les élèves connaissent parfois les noms créoles mais pas forcément en Français.

**- Avez-vous perçu une différence entre ces deux outils ?**

L'enseignant perçoit un changement, le second carnet étant plus axé sur la mangrove, le premier plus généraliste. Il considère toutefois ces deux outils comme équivalents, l'un étant plus spécifique.

**- Quelles compétences / notions du programme ces séances vous ont-elles permis d'aborder selon vous ?**

**Relance : Ces éléments vous ont-ils permis de généraliser dans certains domaines ? Lesquels ?**

*Ont été abordés :*

- *en sciences, la classification des êtres vivants (complétée par des recherches maison, fiches d'identité), la connaissance des arbres (identification des espèces sous forme de fiches d'identité), les chaînes alimentaires, le développement durable.*
- *en maths, les calculs de circonférence des arbres, périmètre d'un cercle, la hauteur d'un arbre (par rapport à un triangle rectangle \_ explication mais n'a pas fait l'objet d'une leçon puisque n'étant pas au programme).*
- *langage oral : poésie sur la nature.*
- *écriture : articles de presse (journal de l'école).*
- *arts visuels : représentation de la nature (activité du carnet), puis d'autres œuvres en lien avec les paysages (en rapport avec la forêt). Les productions ont été très différentes après la sortie que par rapport à la représentation initiale : au départ ils ne perçoivent pas la forêt avec la notion de densité, mais plutôt comme quelques arbres isolés.*

**- Comment en êtes-vous venu à utiliser ces outils ? Dans quel but ? Quelle démarche ?**

*Connaissance du projet plutôt que des outils. Le directeur de l'école participe au projet depuis plusieurs années, et a proposé à l'enseignant d'y participer. Le travail en équipe est bien établi dans l'école, avec un projet de travail par niveau. A l'initiative du directeur, un film a été réalisé avec les élèves (le directeur gère la partie audiovisuelle). L'enseignant avait pour sa part la responsabilité de la partie presse écrite (rédaction d'un journal scolaire trimestriel). Exposition réalisée suite au projet (présentation aux parents des articles et vidéos). Même les classes n'ayant pu participer aux sorties sont intégrées au projet (ex. : projet plantes médicinales, jardin créole...)*

*L'enseignant souligne l'intérêt de ce type de projet, car même si le cadre de l'école est proche de l'environnement, la plupart des enfants ne le connaissent pas.*

### **QUESTIONS COMPLEMENTAIRES**

**- Que signifie pour vous un enseignement contextualisé ? Le pratiquez-vous ?**

*L'enseignant définit un enseignement contextualisé à travers la mise en place de sorties sur le terrain, permettant d'aborder des notions de manière concrète. Il souhaiterait pouvoir en faire plus, comme par exemple être en classe le matin, puis en apprentissage mais de manière plus concrète l'après-midi. Il reproche le côté trop « scolaire » des apprentissages, pas suffisamment concret pour les élèves. Il est conscient qu'il n'est hélas pas toujours possible de le faire, mais profite des occasions pour participer aux projets, sorties (pas que sportives). Il prend l'exemple d'un agriculteur : c'est mieux si quelqu'un de « vrai » intervient, un parent d'élève par exemple (ou quelqu'un qui est dans le métier) et que les élèves participent : travail de la terre. Il est important que les élèves puissent « toucher les choses ». Eux-mêmes apprécient et le font avec plaisir.*

**Quel support utilisez-vous ? Créer ses supports ? Quelles difficultés ?**

*Concernant l'utilisation de supports existants, il faut avoir le temps de faire le tri dans tout ce qui est proposé. Il existe des choses intéressantes directement exploitables. La plupart du temps (pas seulement concernant les sciences), il crée lui-même ses activités, ses outils.*

## ENTRETIEN N°3, le 28/05/2015

### **INTRODUCTION**

**Caractéristiques de l'interviewé : âge, nb d'années d'enseignement (niveau de classe).**

*61 ans*

*40 ans d'enseignement dont 20 ans en Guadeloupe, 30 ans direction (depuis 1985).*

*1 an au CP après l'Ecole Normale (stages tous niveaux), puis des CM (1, puis 2).*

### **LES QUESTIONS**

**- Avec quel niveau de classe ont été réalisées ces séances ? CM2**

**- Parlez moi de l'utilisation de l'outil / des deux outils. Comment les avez-vous utilisés ?  
Décrivez votre pratique. (Comment ça s'est passé)**

**NB : On abordera les outils séparément ou en parallèle, au choix de l'interviewé.**

*En classe, l'objectif de départ est expliqué : participation à une action : découvrir 2 types de paysages différents de la Guadeloupe = au départ le littoral de la GT (végétation du littoral) puis la FDH (tour du Grand Etang). Comparaison de l'étagement / densité des arbres dans ces deux types de milieu.*

*Répond à un axe du projet du Rectorat de connaître son territoire. Certains enfants sortent peu de chez eux.*

*Puis 2014-2015 : la mangrove, dans le cadre du DD (objectif cette année : sensibiliser à la protection de l'environnement).*

*L'objectif pour la classe est la réalisation d'un petit reportage vidéo sur la mangrove. Le carnet sera un support pour le commentaire qui accompagnera les images (doit apporter un plus).*

**RELANCE : Quelle place de l'enseignant, êtes-vous intervenu ?**

*L'enseignant a un rôle d'accompagnement, mais aussi de préparation en classe (donne l'objectif de départ, présente le projet), puis découverte en immersion avec l'ONF.*

*Il a un rôle de guide : écoute puis rappelle aux élèves ce qui les intéresse, ce qu'on est venu chercher dans la sortie = « reprise en main » : vous vous souvenez de ce qu'on a vu en classe, on le voit maintenant en sortie. Il peut aussi apporter des informations / recherche d'infos supplémentaires de retour en classe (y revenir).*

**- Donnez-moi votre avis (objet + sortie).**

*Cela fait maintenant 4 ans de suite que l'enseignant participe à ce programme avec sa classe. Il est très content que l'ONF accepte de le reprendre chaque année, car c'est très riche pour les enfants : « aller dans le milieu, observer, toucher, se rendre compte par soi-même est important pour l'enfant. C'est pas que dans le livre, on sort du livre. » Il est toujours partant pour recommencer cette expérience, avec des élèves différents chaque année. Il insiste sur l'importance du « bain dans le milieu », qui entraîne toujours le même enthousiasme de la part des élèves, surtout ceux qui sont en difficulté. « Pour les élèves en difficulté, on ne peut plus travailler que sur le livre, on doit travailler autrement, aller à la découverte ». D'autant plus que l'école se trouve en REP+. On vit dans le monde des médias, les élèves savent beaucoup de choses, prennent beaucoup d'infos mais pas de manière approfondie (info rapide) : c'est le rôle des enseignants. L'attention des élèves d'aujourd'hui diminue, il faut réussir à les intéresser.*

**- Y a-t-il des moments / notions abordées que vous avez préféré ? Moins aimé ?  
D'où viennent vos choix ?**

*L'enseignant se dit plutôt littéraire, et apprécie d'apprendre sur le côté scientifique. Son rôle surtout est surtout au niveau de l'écriture. Les élèves écrivent peu, semblent ne plus avoir l'habitude d'écrire. Ce type de projet oblige à la prise de note pendant les sorties, notes qui serviront ensuite de support pour l'écriture de texte ensuite, pour des articles, pour le commentaire du film aussi. « La sortie est un support extraordinaire puisqu'ils vont pouvoir écrire sur un sujet qui les passionne ».*

**Relance : Vous souvenez-vous d'un évènement particulier qui se serait produit ?**

*Pas d'évènement en particulier, mais chaque année l'étonnement de certains élèves qui constatent la différence entre les milieux. Etonnement des élèves qui ont travaillé sur le littoral (végétation clairsemée/arbres pas très grands), puis lors de la sortie au Grand Etang : arbres serrés les uns contre les autres, qui montent très haut dans le ciel : les élèves se sont montrés impressionnés « Les arbres montent dans le ciel et ils se battent pour atteindre la lumière ».*

*La réaction des élèves à l'exercice physique : se déplacer dans un environnement difficile : les élèves qui ne sortent pas de chez eux ont du mal à se déplacer. Ils apprennent aussi à se préparer à cela. Une élève est tombée, a fait un malaise l'année dernière à la suite du tour du Grand Etang (hypoglycémie) car elle n'avait pas mangé le matin : on apprend aussi aux élèves qu'il faut bien manger avant, c'est important d'avoir une alimentation équilibrée (travail aussi avec les CMI sur le projet Carambole).*

*Lors de la sortie en mangrove, explication de ce qu'est un lichen (symbiose algue/champignon). L'enseignant pensait que ce serait compliqué pour les enfants, mais finalement ils ont bien compris. Puis les élèves ont expliqué à leurs camarades : les enfants comprennent mieux quand ce sont les explications d'un autre enfant.*

**- Quelle exploitation de retour en classe ? Utilisation des carnets ?**

*Les enfants découvrent le carnet avec la valisette, surtout utilisée dans le cadre de la sortie, et après la 1<sup>ère</sup> sortie à la Sylvathèque. Ils emportent le carnet / valisette (avec matériel) en sortie pour faire des dessins.*

*Les élèves peuvent l'utiliser / y retourner si besoin pour relire les notions, retrouver les infos dont ils ont besoin, pour rédiger les commentaires du film.*

*Projet aussi avec les Iles de Guadeloupe : tablette avec des documents pour les enseignants. Ils souhaitent s'en inspirer pour proposer une partie écrite avec des comptes-rendus, exercices de vocabulaire sur le nom des arbres...*

*Les carnets ont servi plutôt pour aller chercher de l'information / documentation (pas de lecture en classe). Par exemple un élève choisit un arbre puis doit le décrire / les autres doivent deviner. On replonge aussi dans le carnet pour conforter ce qu'on a appris.*

**- Avez-vous réalisé toutes les activités proposées dans le carnet (x2) ?**

*Les dessins des représentations initiales ont été réalisés. Les infos concernant les arbres également, de quoi il a besoin pour grandir (TF n°1). Les carnets ont servi plutôt pour aller chercher de l'information. Point de départ aussi pour aller plus loin : sur les plantes épiphytes notamment, distinction épiphyte / parasite. On va chercher l'info dans le carnet. Idem pour dessiner l'arbre.(p. 13)*

*Pour les animaux : acquis des élèves d'abord : ce qu'ils pensent qu'ils peuvent voir en forêt. Les enfants savent déjà lors de la sortie ce qu'ils doivent chercher.*

*Types d'animaux vus les années précédentes, ont revu les familles d'animaux (insectes, reptiles...).*

*Activités autour des empreintes (p. 20) non réalisées.*

*P. 25 : travail sur le rôle de l'homme et les effets négatifs de l'action de l'homme sur l'environnement / la nécessité de protéger. Le fait de sortir, regarder, les enfants sont*

conscients de cela. Des activités ont ensuite été réalisées en classe sur ce thème. La plupart sera réalisée plutôt après la sortie en forêt DH.

P. 31-32 : Vu des poésies sur la forêt, histoires...(petit texte littéraire). Travail actuel sur un conte détourné du Petit Poucet. Pour la poésie, le carnet a servi à noter des idées à la maison (puis rédaction dans le cahier de littérature).

PE regrette qu'il n'y ait plus de boussole dans la mallette de cette année, c'est une activité qui plaisait aux élèves.

Quiz à la fin (après toutes les sorties). PE s'en sert pour certaines évaluations, notamment dans la forme. Vu aussi le lexique.

L'enseignant a de bonnes relations avec les agents de l'ONF, leur a donné des conseils pour améliorer les carnets (inspiré des cahiers d'activité de la valise patrimoine) : mots mêlés, activités langues vivantes, histoire-géo : apprécie le côté plus scolaire. Lien avec le film sur la mangrove.

TF n°2 : découverte (lecture) à la maison. Idem, on va dedans pour chercher des informations quand nécessaire. Par exemple si on a travaillé sur le cycle de l'eau, on pourra aller chercher des infos.

P.12 : équivalent réalisé à la sylvathèque

Toutes les activités n'ont pas encore été réalisées mais pour la plupart ils auront l'occasion d'y revenir (fiches complétées après la sortie) : ex. p.17 pourra être réalisée sous forme d'évaluation.

P.13 : les élèves font du kayak cette année, ils ont donc vu la mangrove, les herbiers, les animaux... tous ces éléments complètent le support + sortie à Port-Louis... ¾ des élèves ont tout retenu : ça signifie que ça les intéresse. Les élèves en difficulté ont besoin de cela.

p. 17 vu, pas fait l'activité mais pourra être considérée comme une évaluation.

P. 18 vu à Port-Louis en hauteur (vu les différentes strates).

P. 19 non, carnaval cette année sur le thème de la mer

P.20 à 23 « Les élèves connaissent parfois plus de choses que moi sur les crabes ». Fait les crabes, vu les hérons, le Pic de Guadeloupe (à voir), vu un barracuda à Port-Louis.

P.24 à la sylvathèque.

P.26 non

Histoire p.28 oui

Déchets p. 30 avec l'affiche, élèves intéressés

P. 31 : non fait (à la fin) = tout a été fait, donc les activités serviront plus pour la détente, vérification / jeu

P.34 lien avec la charte de l'école (serment à la mangrove) = les élèves savent ce que c'est qu'une charte

### **Relance :**

**(1) : Avez-vous vu les étapes de croissance de l'arbre ? (L'arbre grandit) oui : l'arbre vit, grandit**

**L'âge de l'arbre (Au cœur de l'arbre : cernes) pas resté longtemps dessus car expliqué à la sylvathèque par l'ONF**

**Forêt en strates (compliqué ?) vu à la sylvathèque mais sera surtout revu après la sortie en FDH**

**Calcul de la hauteur de l'arbre. vu à la sylvathèque, pas pu le faire à l'école car pas de grands arbres, et pas facile en FDH car arbres très serrés = difficile de reculer pour mesurer**

**(2) Distinction mangrove forêt marécageuse (terrain + démo) oui dès le départ de la sortie à Port-Louis : différence entre marécage et partie arbustive.**

**Activité cocotte ? Le mot « cocotte a-t-il fait rire les enfants ? P. 27...à suivre : non réalisé, mais PE pense le faire pour voir la réaction des enfants.**

**(1) et (2) : Les noms créoles des espèces ont-ils aussi été utilisés avec les élèves ?**

*Les noms créoles sont donnés / rectifiés par les élèves tout de suite. Souvent le garde pose la question.*

**- Avez-vous perçu une différence entre ces deux outils ?**

*Non. Différence dans le contenu de la boîte. Le carnet est d'avantage perçu comme un soutien.*

**- Quelles compétences / notions du programme ces séances vous ont-elles permis d'aborder selon vous ?**

**Relance : Ces éléments vous ont-ils permis de généraliser dans certains domaines ? Lesquels ?**

*Travail autour de la citoyenneté : respect de la nature, de soi, des autres (randonnée en forêt : marcher en file indienne, accepter et soutenir ceux qui ont des difficultés), découverte de son territoire.*

*Sciences : le vivant → l'arbre, la photosynthèse, rôle du palétuvier : vie en milieu hostile, notion de stratégie : comment un arbre arrive à vivre dans un milieu rempli de sel, et comment il s'en débarrasse.*

*Cycle de l'eau vu au cycle 2. Notion de CAV / CSV : rôle de l'eau sur la végétation.*

*Ecrit : CR de sortie, écriture poétique, découverte de textes : lecture de textes documentaires.*

*Expression orale : relater à ses camarades ce qu'on a vu, raisonner (approche scientifique, ex. réflexion autour des lichens, épiphytes...), décrire.*

*Grandeurs et mesure : évaluer la hauteur des arbres*

*AV : support de l'arbre (peinture sur verre sur des pots pour la fête des mères avec dessin des palétuviers)*

*Sorties : déplacements (EPS), Géo : situer les zones de mangrove sur la carte / communes / routes, formation BT/GT (roches volcaniques / sédimentaires). GT plus ancienne que BT : vu avec la notion de volcan, temps qui passe et mouvement de plaques tectoniques, lien avec la sécurité (secours).*

**- Comment en êtes-vous venu à utiliser ces outils ? Dans quel but ? Quelle démarche ?**

*PE a vu passer les plaquettes de documentation sur l'opération Ti Forestié. Puis il a eu l'occasion de discuter avec un garde de l'ONF (Maison Forestière à proximité de l'école), il a vu les bienfaits de l'opération et a décidé d'essayer. Il apprécie le contact : a rencontré les intervenants ONF, le courant est passé.*

*Il vit Guadeloupe depuis 21 ans. A son arrivée il avait la volonté de découvrir personnellement son environnement, la forêt à côté, la rivière... Cette curiosité initiale lui a permis à l'époque de rencontrer des gardes de l'ONF et de découvrir. Cela lui a donné envie de le faire partager aux élèves. Les enfants étaient heureux, certains ont l'habitude d'aller à la rivière, d'autres pas. En forêt c'était un choc : les élèves découvraient et l'enseignant aussi.*

**QUESTIONS COMPLEMENTAIRES**

**- Que signifie pour vous un enseignement contextualisé ? Le pratiquez-vous ?**

**Quel support utilisez-vous ? Créer ses supports ? Quelles difficultés ?**

*Contextualiser = dans un contexte = dans un milieu : travail par découverte (le découvrir pour se l'approprier).*

*Il pratique cette pédagogie depuis toujours. Aime aller à la recherche, sur le terrain pour s'approprier tout ce qu'on découvre. Il travaille aussi beaucoup via la lecture, littérature,*



*(ex. des documents ont-ils été écrits sur la mangrove ?), des textes poétiques, documents. Et ensuite tout le programme est travaillé sur le thème. Idem pour l'histoire-géo, les sciences.*

*Difficulté : c'est très prenant. Il faut savoir dès le départ ce qu'on va travailler, sur le thème en sciences ou géographie par exemple mais aussi dans tous les domaines.*

*« Je suis plus pour un enseignement par projet. Après il faut relier le tout, pour que ça ait un sens, relier au programme, aux compétences qu'on nous demande d'acquérir. »*

*Le plus dur pour les élèves c'est la rédaction. Ils ont du mal à écrire. Il faut aussi les amener à corriger eux-mêmes leurs erreurs. Grille d'évaluation = fiche avec 40 règles. Chaque numéro correspond à une règle d'orthographe / écriture. Liste de mots de tous les élèves (où ils ont fait des fautes), à apprendre.*



# UNIVERSITE DES ANTILLES

## ESPE de Guadeloupe

### **RESUME :**

Le contexte écologique de la Guadeloupe peut être un support privilégié pour l'apprentissage des sciences et de l'éducation à l'environnement à l'école.

L'utilisation de documents contextualisés, c'est-à-dire spécifiques et inspirés par le milieu local, semble être un choix pertinent pour les enseignants. En effet, lorsqu'il existe un décalage entre le contexte des apprenants et la situation didactique, des effets de contexte peuvent apparaître. Dans le cadre de cette étude, deux carnets réalisés par l'Office National des Forêts ont été retenus comme outils supports d'une analyse de la contextualisation

Afin de caractériser les processus de contextualisation en présence et d'identifier de potentiels effets de contexte dans les outils choisis, deux objets d'étude complémentaires ont été utilisés : les carnets *Ti Forestié* d'une part, et des entretiens auprès d'enseignants d'autre part.

Malgré une volonté affirmée de prise en compte du milieu, les outils proposés font apparaître des effets de contexte, pas forcément liés aux critères d'éditions. Ces effets de contexte et les processus de contextualisation en présence ne sont pas nécessairement perçus par les enseignants, indépendamment de leurs compétences.

Cette étude interroge alors l'importance de l'analyse des supports didactiques à disposition, et la nécessité d'adapter ceux-ci aux contextes dans lesquels évoluent les enseignants.

Elle plaide enfin pour une pédagogie par projet, autour de thématiques concrètes en lien avec l'environnement naturel et culturel local. Cette démarche permet de décroïsonner les disciplines, de donner du sens et de faciliter de fait la construction des apprentissages : la motivation et l'investissement des élèves dans ce type de projet en témoignent.

**Mots-clés :** contextualisation, effet de contexte, éducation à l'environnement, Guadeloupe, apprentissage.

### **ABSTRACT :**

The ecological context of Guadeloupe should be an interesting medium for the environmental education at school.

The use of contextual documents, inspired by the local environment, seems to be a relevant choice for teachers. Indeed, when the context of the children and the didactic situation are different, what we will call "context effects" may occur. As part of this study, two books edited by the National Forestry Office have been selected as media analysis tools of contextualization.

To characterize the contextualization process and identify some potential context effects in those selected tools, two complementary objects have been studied: the *Ti Forestié* notebooks on the one hand, interviews with primary school teachers on the other hand.

Although the interviewed teachers had shown the desire of using the local environment for their educational work, the proposed tools reveal some potential context effects, not necessarily related to publishing criteria. These context effects and the contextualization process revealed in this study are not necessarily perceived by the teachers, regardless of their competences.

Then, this study raises the question of the didactic tools analysis and the need to adapt the teaching materials to the teaching contexts.

Finally, it calls for a project based learning, around specific themes related to the local natural environment and culture. This approach helps break down barriers between disciplines, to make more sense and learning easier: it is shown by the manifest motivation of the schoolchildren in this kind of pedagogy.

**Keywords:** contextualization, context effect, environmental education, Guadeloupe, learning.

