



**HAL**  
open science

## Le film documentaire comme support didactique au service de l'enseignement géographique

Séverine Herbert

► **To cite this version:**

Séverine Herbert. Le film documentaire comme support didactique au service de l'enseignement géographique. Education. 2018. dumas-01837083

**HAL Id: dumas-01837083**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01837083>**

Submitted on 21 Nov 2018

**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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Caen

## **Ecrit de recherche à visée professionnalisante**

*En vue de l'obtention de la deuxième année du master  
« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »  
Mention « Enseignement primaire »*

Université de Caen Normandie  
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

# **« Le film documentaire comme support didactique au service de l'enseignement géographique »**

HERBERT Séverine

21511966

Année universitaire 2017-2018

*Atelier et responsable de l'atelier : « Ressources et documents »,*

*Dominique BRIAND*

*Centre : SAINT-LÔ*

*Directeur de l'ERVIP : Dominique BRIAND*

## Table des matières

Introduction.....	3
1 Définition des notions .....	6
1.1 Didactiser .....	6
1.2 Les images .....	7
1.3 La motivation .....	9
1.4 Géographie et développement durable.....	10
2 Le support .....	13
3 Problématisation .....	15
4 Étude de la production scolaire .....	16
5 Contexte de production des données.....	19
5.1 Les acteurs de la recherche .....	19
5.2 Le projet expérimental .....	20
6 Analyse des données .....	21
6.1 Analyse des évaluations diagnostiques .....	21
6.2 Analyse de l'implication des élèves .....	22
6.2.1 À partir de l'analyse des vidéos .....	22
6.2.2 À partir d'une « jauge d'appréciation » .....	23
6.3 Analyse de la pertinence de la construction du savoir des élèves .....	23
6.3.1 À partir de la pertinence des réponses .....	23
6.3.2 À partir des évaluations sommatives .....	24
6.4 Analyse de l'ambiguïté des images .....	26
6.5 Élargissement/perspectives .....	27
6.5.1 L'étayage de l'enseignant.....	27
6.5.2 Les apports scientifiques.....	28
6.5.3 Le ressenti des enseignants .....	30
Conclusion .....	30
Bibliographie.....	33
Annexes.....	35
Remerciements.....	45
Résumé.....	46

## Introduction

Après avoir réalisé un premier écrit de recherche contributif à l'analyse des pratiques professionnelles (ERCAPP) l'année précédente, voici un second écrit de recherche, cette fois-ci, à visée professionnalisante (ERVIP). Cette année, j'évolue en tant que professeure des écoles stagiaire dans une classe du sud Manche à Saint Pair sur mer avec des élèves de cycle 2 (CE1-CE2). Comme toute professionnalisation, de nombreuses interrogations accompagnent notre entrée dans ce métier. Je vous propose donc de vous intéresser à certaines d'entre elles afin de tenter de les éclaircir.

L'une de ces interrogations est de savoir quel support est susceptible de motiver les élèves ? En d'autres termes, comment donner du sens à une tâche d'apprentissage, et de fait, quelle ressource pourrait être didactisée de manière à ce que les élèves prennent plaisir à apprendre ?

Ce qui m'est venu directement à l'idée fut la ressource filmique. L'écrivain Olivia Rosenthal dans son livre *Ils ne sont pour rien dans mes larmes* illustre parfaitement le fait que le film possède un pouvoir sur les individus. « *Quel film a changé votre vie ?* », c'est la question simple et vertigineuse que pose ce livre. Pour y répondre, quatorze voix singulières racontent comment le cinéma est entré par effraction dans leur existence. On y apprend que l'art n'est pas nécessairement coupé de la vie et on se dit que c'est une information à retenir.

En effet, j'ai moi-même un très bon souvenir des cours dans lesquels mes enseignants ont utilisé un film comme support d'enseignement. Je pourrais citer l'exemple suivant : *Le Chat du rabbin* qui est un film d'animation français réalisé par Joann Sfar et Antoine Delesvaux. Nous avons visionné le film en cours d'histoire au lycée en classe de seconde et celui-ci m'a marqué car il montre avec légèreté, naïveté et humour que chacun est libre de croire ce dont il a envie.

Je citerai également l'étude du film *Billy Elliot* de Stephen Daldry au lycée également en cours de sciences écologiques et sociales. Ce long métrage m'avait appris les notions de normes, de valeurs, d'agents de socialisation et de stéréotypes en sociologie. Celui-ci était également un outil afin de montrer qu'il est possible de dépasser sa destinée sociale et de toujours croire en soi, en ses envies. Ou encore, les films *Matilda* de Danny De Vito, *Volver* de Pedro Almodovar, *Diarios de motocicleta* de Walter Salles pour l'apprentissage des langues étrangères, les sciences avec *l'Odyssée de la vie* de Nils Tavernier, ou encore les séries de *Il était une fois la vie* d'Albert Barillé, le français avec *L'enfant sauvage* de François Truffaut ... cependant, aucunement en mathématiques et en géographie.

Cela m'a donc interpellé et je me suis demandée, pourquoi ? Je pense que l'on pourrait, justement, donner du sens aux mathématiques qui peuvent parfois paraître lointaines de la réalité des élèves. J'ai beaucoup de fois entendu « *mais ça nous servira à rien* » en parlant des mathématiques, alors qu'en réalité nous utilisons les chiffres au quotidien et dans bon nombre de professions. Pourquoi ne pas montrer un film qui met en avant le pouvoir des mathématiques comme par exemple *Comment j'ai détesté les maths* ou encore *Imitation game*.

C'est ce qui m'interpelle et fait émerger une nouvelle interrogation : quelle discipline m'a été enseignée de façon « superficielle » ? C'est la question de la géographie.

En effet j'ai le souvenir de cours très magistraux dans le sens où nous étions assis à écouter notre professeur dresser un catalogue de données naturelles avec l'appui de cartes et croquis. Les savoirs nous étaient délivrés par l'unique biais d'une explication de l'enseignant, le rôle de l'élève était d'écouter attentivement. Or, selon Piaget ou Vygotski c'est en confrontant l'élève à un obstacle (et non en lui délivrant directement les savoirs) qu'on l'engage à modifier ses représentations et donc à progresser dans ses apprentissages.

Alors le problème qui se pose à son tour est celui de savoir comment faire de la géographie autrement qu'avec des cartes ou bien des croquis ? D'autant plus que le mot « géographie » désigne une science spatio-sociale (mieux vaudrait dire science spatiale tout court, mais l'usage de ce double qualificatif permet de rappeler inlassablement, tant que le doute existera encore pour certains, que la géographie est science de l'homme).<sup>1</sup> En effet, nous faisons volontiers nôtre l'affirmation de A. Bailly : « *L'objet de la géographie est-il l'espace ou bien l'homme ? Vieille question. Ma réponse est qu'il s'agit de l'espace des hommes* » (in A. Bailly, R. Scariati, 1990, p. 18). Selon Gérard Hugonie, professeur de géographie, l'enseignement de la géographie occupe une place plutôt discrète, à l'écart des grands débats. Il faut dire que la géographie a été principalement instituée comme discipline scolaire pour établir, aux côtés de l'histoire, une identité nationale et un lien civique fondés sur un passé et un territoire communs. Or, ce modèle de citoyenneté républicain est aujourd'hui contesté. Pourquoi faudrait-il alors enseigner la géographie aujourd'hui ? Quel regard spécifique peut-elle apporter ? Selon lui, il y a un paradigme en prise avec l'enseignement de la géographie et les données naturelles<sup>2</sup>. Un paradigme c'est un nouveau regard, une nouvelle façon de penser. Aujourd'hui ce sont les sociétés humaines qui sont au coeur de la géographie. De nos jours, la géographie est une science sociale, on utilise les données

---

<sup>1</sup> Bavoux, J.J. (2009). *La géographie objet, méthodes, débats*. p.312. Armand Colin.

<sup>2</sup> Hugonie, G. (2008). *Enseigner la géographie aujourd'hui*. Cahiers pédagogiques n° 460.

naturelles, certes, mais pour placer les sociétés humaines au coeur des réflexions en étudiant notamment l'aménagement, l'organisation de l'espace. On étudie les données naturelles selon les besoins, les techniques et les capitaux des sociétés.

Or, pendant ma scolarité j'ai eu le sentiment de n'avoir traité qu'une explication de l'aspect actuel des reliefs physiques de la surface de la terre et moins voir aucunement, l'activité humaine qui s'y développe. La géographie c'est une science sociale, elle s'intéresse à la vie des sociétés et donc il faut donner à comprendre le monde dans sa diversité et sa complexité mais aussi en montrer l'unité : les élèves sont des futurs citoyens à la responsabilité commune<sup>3</sup>.

C'est d'ailleurs en ce sens qu'a été écrit le programme cycle 3 en géographie, puisque l'homme est au cœur de tous les thèmes à traiter dans cette discipline. Les élèves étant des futurs citoyens responsables, un des thèmes m'a particulièrement séduit : « mieux habiter ».

Dans cette partie du programme il est question de « favoriser la place du naturel en ville », de « recycler » et d'« habiter un éco quartier ». Nous avons des explications supplémentaires dans la colonne des contenus d'enseignement : *« Améliorer le cadre de vie et préserver l'environnement sont au cœur des préoccupations actuelles. Il s'agit d'explorer, à l'échelle des territoires de proximité (quartier, commune, métropole, région), des cas de réalisations ou des projets qui contribuent au «mieux habiter». La place réservée dans la ville aux espaces verts, aux circulations douces, aux berges et corridors verts, au développement de la biodiversité, le recyclage au-delà du tri des déchets, l'aménagement d'un éco quartier sont autant d'occasions de réfléchir aux choix des acteurs dans les politiques de développement durable. »*

De plus, dans l'introduction du programme de géographie on retrouve les propos suivants : *« (...) La nécessité de faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés, structure l'enseignement de géographie des cycles 3 et 4. Ils introduisent un nouveau rapport au futur et permettent aux élèves d'apprendre à inscrire leur réflexion dans un temps long et à imaginer des alternatives à ce que l'on pense comme un futur inéluctable. C'est notamment l'occasion d'une sensibilisation des élèves à la prospective territoriale. »*

C'est pourquoi j'ai envie de centrer cet écrit de recherche sur la manière de didactiser une ressource filmique en géographie et plus particulièrement sur la description de l'activité humaine qui se développe sur la terre en terme d'aménagement du territoire dans le cadre du développement durable.

---

<sup>3</sup> Jung, S., Miot, C., Tisserand, B. (2007). *La géographie au cycle 3*. RETZ.

## **1 Définitions des notions**

### ***1.1 Didactiser***

Avant de poursuivre mon propos, je vais m'arrêter sur le terme « didactiser » employé ci-dessus, car il constitue une large et vaste notion, peu questionnée dans les travaux scientifiques.

Selon une conférence de D. Briand à l'ESPE de Saint Lô en Janvier 2017, la didactisation renvoie d'abord à l'ingénierie didactique c'est-à-dire aux procédés d'enseignement qui introduisent des documents venus de sources variées. Celles-ci constituent des ressources culturelles produites dans un contexte non-scolaire, qui peuvent devenir des supports d'enseignement. Ils sont recontextualisés à l'intention des élèves dans la situation d'enseignement et d'apprentissage, puis décontextualisés pour permettre le transfert de connaissances (car elles s'appliquent au-delà du support). D'autre part, la notion de didactisation renvoie aux compétences que le document, devenu support d'enseignement, permet de développer comme compétence chez les élèves. Notons que les notions abordées dans les documents doivent être automatiquement mises en lien avec la vie des élèves, avec ce qu'ils connaissent, ce qui leur parle.

Autrement dit, je vais essayer de centrer mon écrit sur la manière d'utiliser la ressource filmique pour amener de nouvelles connaissances aux élèves, afin qu'ils puissent re-mobiliser ces connaissances au-delà du film, peut-être même au profit d'autres disciplines et dans leur vie « hors- école » ainsi que me concentrer sur les compétences que cette ressource filmique apportera aux élèves. Didactiser est intimement lié à la notion de transposition didactique. Il ne faut pas enseigner la vulgate qui représente le savoir vulgarisé à l'usage du plus grand nombre et donc en opposition avec ce qui est scientifique. Par exemple, la vulgate sur le développement durable c'est de réduire cette notion à la protection de l'environnement uniquement.

Selon Yves Chevallard, il y a 4 étapes à respecter afin de transformer le savoir scientifique en savoir enseigné dans la classe<sup>4</sup>. Selon lui, il faut une désyncrétisation du savoir c'est à dire un découpage du savoir scientifique pour l'agencer en savoir scolaire. Ensuite, le savoir scolaire se retranche dans l'anonymat et l'enseignant ne cite pas les auteurs initiaux, c'est la dépersonnalisation. L'enseignant veille à respecter des impératifs de programmation scolaire, il y a donc une adaptation à faire vis à vis du savoir savant, c'est la programmation. Et enfin, il parle de la publicité, c'est la

---

<sup>4</sup>Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.

communication de ce savoir aux élèves. Il se fait sous différentes formes et le film sera donc pour nous, notre objet d'étude et donc notre publicité de savoir sur le développement durable.

Enfin, soulignons que didactiser une ressource implique de faire des choix, implique également des contraintes et des questionnements professionnels que nous aborderons par la suite.

## ***1.2 Les images***

J'ai pu constater que les images et les sciences ont longtemps été en contradiction. Déjà au temps de l'Antiquité, Platon pensait que les images étaient porteuses d'illusions tandis qu'Aristote voyait les images comme porteuses d'une dimension cognitive. Selon lui, « *en les regardant on apprend à connaître* » et il y a un lien fort entre connaissances et plaisir<sup>5</sup>.

Pendant la Renaissance les images continuent de conserver un statut inférieur dans les conceptions des sciences. Enfin, Dewey (psychologue, philosophe américain) constate qu'il y a des conditions concrètes qui rendent le travail des scientifiques possible et ces conditions impliquent des images mentales, il donne donc une importance aux images. Ainsi on peut trouver un aspect positif à l'image. Utiliser les images en classe me semble être un moyen efficace de faire passer les apprentissages et de motiver les élèves, mais soulignons également l'importance de travailler la lecture d'images. En effet, il faut que les élèves soient éduqués aux médias de telle sorte qu'ils sachent qu'une image n'est jamais neutre, toujours porteuse d'un message ou bien d'un parti pris, d'un point de vue. Il faut permettre aux élèves de ne pas en rester au niveau dénotatif mais de s'élever au plan de la connotation<sup>6</sup>. Ce qui suppose la capacité de se mettre en lieu et place du scripteur et du graphiste pour comprendre la portée du message. Il est constructif de faire oralement ou par écrit un argumentaire sur l'image que les élèves visualisent car cette pratique apprend à l'élève à construire des savoirs. Elle stimule son intelligence, suscite l'interrogation tout en favorisant la socialisation. Cette technique est partie prenante de la sémiotique de l'image et se révèle être des plus productives pour les élèves d'aujourd'hui dont on dit bien souvent qu'ils appartiennent à la civilisation de l'image. Mais grandir en s'abreuvant d'images ne signifie pas forcément savoir décoder les signes dont l'image fait usage pour faire passer un message. Il est indéniable que le support iconique, recèle une dimension esthétique qui interpelle d'emblée les élèves et verse aussitôt l'activité de décryptage dans le domaine du ludique. Les images intéressent

---

<sup>5</sup> Regnauld, A. (2015). *L'image et la géographie : la progressive élaboration d'un nouveau régime épistémique*. p.8. Armand Colin

<sup>6</sup> Guedj, C. (2001). Motivation scolaire : un dispositif prend le relais. p.145. CRDP du Languedoc-Roussillon

*a priori* le spectateur mais lui communique par ailleurs un message et parfois un enseignement voire une moralité. Le réalisateur utilise ce média pour signifier un point de vue, conter une histoire et l'image peut avoir un contenu narratif qu'il appartient au spectateur de recomposer, de réactualiser. Mais au-delà du narratif, l'image peut révéler un fort contenu informatif mais plus encore, exposer une argumentation.

Ensuite, concernant l'utilisation de film dans l'apprentissage des élèves, le cinéma donne vie, mouvement, couleur et récit à l'écran, il permet de visualiser les choses. C'est une façon d'entrer en parallèle avec une matière, il sait capter les émotions et questionnements des sociétés. Le film rend plus « concret », donne à voir, rend visible ce que dit l'enseignant. Dominique Briand affirme qu'il permet d'illustrer le cours par des images mobiles, attractives et mémorisables<sup>7</sup> concernant l'enseignement de l'histoire, c'est pourquoi nous emmenons l'hypothèse qu'il le soit également pour tous les apprentissages et donc pour celui de la géographie.

Apprendre ne peut pas se réduire à mémoriser des concepts et il faut y trouver du sens. Le cinéaste « oblige » le spectateur à intégrer des problèmes qui peuvent parfois s'avérer assez similaires à ceux envisagés du côté de la didactique. Selon Dominique Briand<sup>8</sup>, il faut analyser les savoirs capables d'être mobilisés à partir d'un support didactisé qui n'a pas été conçu comme tel. Voir un film avec un professeur est différent de le voir en famille. C'est la différence entre voir un film pour le plaisir ou bien pour apprendre.

Traiter de l'efficacité du cinéma en milieu scolaire mérite que nous nous interroguions aussi sur les conditions de réception du film. Il est hautement souhaitable que le film soit vu en classe entière de manière à permettre aux élèves de partager un moment collectif de découverte et de plaisir. Le cinéma est un transport vers un nouveau monde, un moyen de transport en commun analogue à un voyage en train. Toutes les places sont près de la fenêtre et c'est plein écran pour tous les voyageurs. Le voyage cinématographique devient alors un parcours, un cheminement de découvertes sur un itinéraire inconnu. De plus, le film, mieux que la vue d'un objet réel (paysage, fourmilière, machine en action etc.), permet de focaliser le regard des participants sur un détail important, car le cinéaste a les moyens techniques de faire converger leurs regards sur un fragment du réel.

Le temps n'est plus où les images n'avaient qu'un impact secondaire sur l'apprentissage. Nous sommes entrés dans l'ère de la civilisation de l'image, ainsi que de la médiatisation des messages

<sup>7</sup> Briand, D. (2010). *Enseigner l'Histoire avec le cinéma*. p.77. CRDP de Basse-Normandie.

<sup>8</sup> Briand, D., Delage, C. (2013). *Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de la France ?* p.173. CRDP de Basse-Normandie.

informatifs. Par ses qualités émotionnelles et de mise en présence des phénomènes, le film peut sans doute devenir en milieu scolaire le pivot à partir duquel se renforceront les motivations, se formuleront des questions sur le réel, se concrétiseront des relations entre les élèves et se noueront des investigations à mener tous ensemble afin de répondre aux interrogations collectives.

De nos jours, la question centrale à réfléchir est de savoir comment le professeur utilise le film dans le cadre de son cours ? Quel rôle lui dévolue-t-il ? Entre le maître et « les apprenants » s'interposent, désormais, des ressources éducatives comme les films relevant de leur sphère privée. Aussi, l'enseignant dont le rôle hier était d'imprimer des notions dans leur esprit, à force de les répéter, entrevoit une autre action qui est l'utilisation du film qui permet cette fois-ci aux élèves d'être pleinement acteurs, voire auteurs des savoirs que le film leur donne le loisir de réfléchir<sup>9</sup>.

### ***1.3 La motivation***

Du côté du professeur, la didacticienne Anne Leroux nous explique qu'enseigner avec le film procure du plaisir dans la pratique du métier, dans l'élaboration des séquences et dans la relation avec les élèves car le film permet d'apprendre avec ce qui est d'abord perdu par eux « voir un film » comme distrayant.<sup>10</sup> L'enseignant par sa compétence et sa propre motivation influence la dynamique motivationnelle des élèves<sup>11</sup>, motivation qui conditionne indéniablement la réussite des élèves.

Enseigner consiste à travailler à contre-courant d'une société de plus en plus tolérante sur le plan intellectuel. Alors que les mass-médias et Internet incitent souvent les jeunes à se laisser aller dans des mondes imaginaires et à profiter pleinement du moment présent, les enseignants leur demandent de travailler, d'être attentifs, d'écouter, de lire et d'écrire. Ce décalage entre ce que l'on offre aux jeunes à l'extérieur et à l'intérieur de l'école s'accroîtra avec le temps ; c'est pour cette raison qu'il est devenu impératif pour les enseignants, en plus d'être des experts dans les différentes disciplines, d'être des spécialistes en motivation.

Si un élève n'est pas motivé à apprendre, il n'apprendra pas. De nos jours, sous l'influence de l'approche sociocognitiviste, les chercheurs situent la motivation dans l'interaction entre la personne et son environnement. Selon Albert Bandura, les sources principales de motivations sont

---

<sup>9</sup> Ueberschlag, J. (2008). *Quel film d'enseignement ? L'outil et la pensée*. pp.38-44. Revue des centres de documentation et d'information de l'enseignement secondaire.

<sup>10</sup> Leroux, A. (2005). *Didactique géographie*. Brochet.

<sup>11</sup> Fournier, M. (2011). *Eduquer et former connaissances et débats en éducation et formation*. p153. Sciences humaines édition.

les perceptions spécifiques au contexte de classe qu'à un élève. Elles sont au nombre de trois : premièrement la perception qu'a un élève de la valeur d'une activité, en d'autres termes, le jugement qu'un élève porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité d'apprentissage en fonction des buts que l'élève poursuit. Ensuite, la perception de sa compétence à l'accomplir, c'est-à-dire évaluer ses capacités avant de s'engager dans l'activité. Et enfin, sa perception du contrôle qu'il exerce sur cette activité c'est-à-dire sur le déroulement de l'activité, contrôle sur l'apprentissage l'inverse de mémoriser sans comprendre<sup>12</sup>.

Voici comment nous pourrions résumer ce propos sous la forme de schéma :

Activité proposée par l'enseignant → perceptions de l'élève (sur la valeur de l'activité + la compétence de l'élève + contrôlabilité qu'a l'élève) → persévérance + engagement cognitif  
**= apprentissage**

Il faudra donc que l'élève estime que le fait de voir les extraits de film lui serve dans son apprentissage en géographie, qu'il pense être capable de le faire et enfin, qu'il sente qu'il apprend en comprenant ces extraits.

#### ***1.4 Géographie et développement durable***

La géographie connaît depuis une quarantaine d'années de profondes évolutions tant dans son contenu théorique que dans ses approches méthodologiques. Face aux mutations économiques et sociales du monde contemporain, les sciences humaines, et en particulier la géographie, ont engagé une réflexion qui a suscité de nombreux débats et a permis l'émergence de nouvelles problématiques. La géographie s'est enrichie de nouveaux concepts tout en confrontant ses fondements scientifiques par une définition plus claire de ses outils. La spécialisation croissante des géographes a débouché sur de multiples thématiques de recherche au point que l'on peut dire aujourd'hui qu'il n'y a pas « une » géographie mais bien « des » géographies qui ont cependant toutes en commun le souci de s'affirmer comme science humaine et sociale. La géographie en tant que science humaine et sociale, tente de concilier ses réflexions théoriques générales avec la

---

<sup>12</sup> Viau, R. *La motivation conditionne la réussite*. Dans, Fournier, M. (2011). *Eduquer et former connaissances et débats en éducation et formation*. pp. 146-148. Sciences humaines édition.

diversité des terrains qu'elle étudie dans le souci pragmatique de contribuer aux politiques de gestion et d'aménagement des territoires<sup>13</sup>.

Parmi les thèmes de la géographie, le développement durable est aujourd'hui incontournable. Intégré aux pratiques d'aménagement, il est présent dans les discours sur le développement, et émane d'acteurs nombreux (ONG, acteurs internationaux, locaux...). Le développement durable consiste à « répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations futures, de pouvoir répondre à leurs propres besoins » (Rapport Brundtland). Cette notion, qui vise à fonder de nouvelles manières de vivre et de gérer le monde et les territoires, semble aller de soi mais n'en est pas moins discutée et complexe. Bien que mal cerné, le développement durable fonde cependant des pratiques d'aménagement dites durables.

Le développement durable est parfois considéré comme un fourre-tout qui envisage la protection de la nature, la lutte contre le réchauffement climatique, une bonne gestion de la biodiversité et plus accessoirement le progrès social, la solidarité entre les peuples, la lutte contre la faim, l'équité sociale, les droits de l'homme. Or, le développement durable n'est pas une théorie, un modèle, c'est un objectif, un processus, une démarche.<sup>14</sup>

Cette notion de développement durable, inscrite dans les nouveaux programmes de 2015, doit bien être distinguée de celle d'écologie. En effet au sein du développement durable nous allons retrouver la notion de protection de l'environnement, mais ce serait un blasphème que d'omettre les notions économiques et sociales.

Selon le rapport Brundtland précédemment cité en 1987, (rapport d'une femme qui montre que les sociétés humaines sont en mesure de peser sur l'avenir de la planète et tire la sonnette d'alarme), la croissance économique, la cohésion sociale et la préservation de l'environnement sont trois piliers compatibles. Il ne faut pas confondre urbanisation et industrialisation<sup>15</sup>, la ville a toute sa place dans le développement durable. L'industrie dans la période entre 1870 et 1970 c'est beaucoup de surface pour une seule activité et des enclaves sociologiques dans la ville. Or dans l'urbanisation c'est le mélange des fonctions, des activités et des populations donc, qui est important. C'est pourquoi il y a de moins en moins de connivence entre ville et industrie. L'espace urbain doit être vu comme un système d'opportunités. La ville est dense et possède de la diversité. La mixité sociale permet un

---

<sup>13</sup> Beucher, S et Reghezza, M. (2005) *La géographie : pourquoi ? Comment ? Objets et démarches de la Géographie d'aujourd'hui*. Introduction. Initial.

<sup>14</sup> Ciattoni, A. et Veyret, Y. (2013) *Les fondamentaux de la géographie*. p.143. Armand Colin.

<sup>15</sup> Lévy, J. (2010/13). *Le développement durable entre consensus et controverse*. L'information géographique. pp.39-50. Armand Colin.

raisonnement solidement ancré à propos de l'économie et de l'environnement. Le développement urbain durable est quasiment incompatible avec la ville automobile par contre, c'est pourquoi il faut tendre vers l'utilisation de vélos, de transports en commun etc.

Il ne faut pas confondre préoccupation environnementale et développement durable et en effet, faire cette confusion reviendrait à négliger deux des trois piliers du développement durable. Cette confusion pourrait avoir un impact sur l'enseignement de la ville car cela reviendrait à adopter une posture « néo-naturaliste » or, cette posture se caractérise par une immobilité (donc aucun transport), dans une décroissance, afin de préserver uniquement la « nature ». Cependant il est extrêmement important de montrer aux élèves, qu'au sein même du développement durable, la préservation de l'environnement a sa place et que cette protection s'effectue par le biais d'une croissance économique et de la diversité sociale.

De plus, les élèves doivent percevoir diverses pratiques et comprendre qu'ils sont ensuite libre de croire que telle ou telle pratique leur semble être la meilleure. En aucun cas l'enseignant leur délivre un discours obtus duquel les élèves ne sauraient sortir. Le devoir de réserve nous l'impose.

Selon Xavier Leroux (professeur des écoles et docteur en géographie) nous devons faire face à des pressions en gérant les conceptions collectives erronées à propos de la géographie comme nous venons de l'exposer avec la notion de développement durable.

Concernant le lien avec la notion de « habiter » puisque dans les programme il est question d'étudier comment « mieux habiter », ce n'est pas seulement vivre dans une maison mais bien la façon dont on occupe un territoire. Habiter c'est la manière dont on vit, dont on se fabrique une identité, dont on consomme, dont on produit des richesses, dont on circule... Nous n'habitons pas les territoires tous de la même façon car cela dépend de la façon dont l'homme a aménagé le territoire.

La question du développement durable est une question large et socialement vive, c'est-à-dire qu'elle anime la société, génère des débats et qui divise les acteurs, tout dépend de leur conception de la notion de durabilité. Le débat peut se jouer entre durabilité faible et durabilité forte. La durabilité faible consiste à faire confiance au progrès et aux innovation technologiques et techniques. Dans cette pensée rien n'est naturel et tout est fruit de l'humanité donc en ce sens la

« nature » peut être substituée par les machines. Pour la pensée opposée (la durabilité forte), la nature est avant tout à protéger et l'homme se place au même rang que celle-ci, il faut préserver la nature. Ces deux perspectives semble être intéressante à exposer aux élèves pour les amener à réfléchir à ce qui serait le mieux. Cette question socialement vive concerne évidemment l'école car

il est important que les futurs citoyens se fabriquent un raisonnement politique pour qu'ils vivent et votent en connaissance de cause.

Le développement durable c'est une inversion des questions de la géographie des origines. A l'origine on posait les données naturelles, aujourd'hui on parle d'une société : quels sont ses besoins ? Quelles sont ses capacités ? Comment va-t-elle peser sur l'environnement ? Comment va-t-elle limiter son emprise ? Comment les sociétés prélèvent ou non certaines ressources ?

On parle d'anthropisation de la planète, c'est-à-dire de ce que font les sociétés humaines pour peser sur les forêts, sur les océans ou sur le climat. L'avenir de la planète est entre les mains des sociétés humaines et il est intéressant d'étudier comment des changements mondiaux pèsent sur le territoire local.

## **2 Le support**

Le film, la géographie et le développement durable me font immédiatement penser au film de Mélanie Laurent et Cyril Dion *Demain* (2015). Ce film, présenté à la conférence de l'ONU (organisation des nations unies) pour le climat, est un documentaire qui montre des solutions notamment d'aménagement, pour protéger notre planète à travers l'interview de différents personnages dans le monde. *Demain*, à mon goût, expose simplement les choses et permet de voir que de nombreuses activités humaines existent déjà afin de « mieux habiter le monde ».

En effet il s'agit d'un film élaboré à la suite de la publication d'une étude dans la revue *Nature* de 2012 signé par 22 scientifiques qui stipule que « *le réchauffement climatique, la destruction des ressources et la surpopulation nous amène à un point de bascule. La biologie de la Terre va connaître un bouleversement au moins aussi radical que lors de la dernière glaciation il y a 10 000 ans. Nous avons 20 ans pour prendre la bonne direction.* »

Les réalisateurs se sont alors dit que, la population en avait sûrement assez d'être angoissée par la catastrophe ainsi que, l'Homme est brillant pour imaginer sa propre destruction à travers les films. Alors pourquoi ne pas créer le film qui montre comment faire autrement ? Le but est de raconter une nouvelle histoire à l'aide des hommes et femmes qui proposent des solutions à tous ces problèmes afin de construire un autre monde.

Le film est divisé en plusieurs chapitres, l'agriculture, l'énergie, l'économie, la démocratie et l'éducation. A travers des images contrastées entre nature et pollution, agriculture et industrie, ainsi qu'avec une magnifique bande son de l'auteur, compositrice et interprète Fredrika Stahl, Mélanie Laurent et Cyril Dion nous transportent au coeur d'un déficit environnemental, sociétal et

économique (les trois piliers du développement durable). Les images parlent d'elles-mêmes et le spectateur qui se trouve face à des contrastes si forts ne peut rester insensible.

Cependant le film est réalisé, certes de manière ludique à l'aide de schémas et de reprises d'explications en français, mais à destination d'un public d'adultes ou jeunes adultes. En aucun cas celui-ci a été réalisé à destination du jeune public et c'est là tout l'enjeu de mon travail, je vais donc étudier chaque séquence du film afin de savoir comment didactiser, comment sélectionner les informations et séquences qui me paraissent pertinentes à utiliser avec des élèves de CM2, afin d'aborder trois des thèmes du développement durable à savoir l'aspect : économique, social et environnemental. (Ci-joint en annexe un tableau d'analyse des contenus du film.)

Les réalisateurs ont également conçu un dossier pédagogique pour accompagner ce film. Je citerai alors un de leurs propos concernant le travail des enseignants dans leur classe : «  *votre travail avec les jeunes générations est infiniment précieux.* »

Le problème auquel je dois me confronter est donc celui de la complexité des propos du film. Les hommes et femmes interviewés parlent majoritairement l'anglais et les sous-titres peuvent parfois défiler assez vite. C'est pourquoi il me semble intéressant de chercher quelles parties filmiques sélectionner et comment procéder avec les élèves.

Dans mon analyse filmique j'ai relevé des passages constitués uniquement d'images et de musiques intéressants à observer ainsi que des fragments dans lesquels les réalisateurs parlent en voix off du sujet abordé dans le chapitre concerné. Enfin, pour les passages intéressants sous-titrés j'ai choisi de ne sélectionner que les propos clefs pour la compréhension du propos. Par exemple, lorsqu'une femme évoque le projet des « Incroyables comestibles » elle dresse une série de lieux où les habitants cultivent et récoltent leurs légumes. Ce sont donc des sous-titres largement abordables pour des élèves de cycle 3. J'ai donc uniquement sélectionné quatre extraits à utiliser avec les élèves sur la totalité de l'analyse filmique fournie en annexe. Je m'intéresse donc premièrement à la séquence imagée en introduction du film qui met en avant des contrastes entre nature et pollution, ensuite je m'intéresse à la séquence sur la ville de Todmorden et l'association des « Incroyables comestibles » (qui d'ailleurs se développe de plus en plus dans notre région) pour évoquer la cohésion sociale que cela apporte, les plantes et légumes deviennent une raison de se parler, se rencontrer. Puis, une séquence sur le côté économique en utilisant deux extraits, l'un avec des images de production industrielle et l'autre avec des images de jardin de biodiversité, de permaculture. De cette façon les élèves constateront deux façons de produire totalement différentes et qui nécessitent des coûts (et donc une économie) totalement différents également. Enfin, pour le côté environnemental, j'utilise une dernière séquence qui illustre la diminution du nombre de véhicules dans la ville de

Copenhague. Toutes ces séquences seront donc mises en lien avec la notion au programme de développement durable et d'aménagement du territoire.

### **3 Problématisation**

J'ai pu, l'année précédente, m'entretenir avec quelques enseignants auxquels j'ai posé des questions sur leur façon de travailler en géographie et tous les enseignants m'ont répondu à l'unanimité qu'ils n'avaient jamais travaillé avec une ressource filmique.

Ensuite, j'ai demandé à certains élèves de cycle 3 ce qu'ils pensaient de l'utilisation de films à l'école. Ce que j'ai trouvé important, c'est le souvenir qu'ils ont des apprentissages abordés par le biais du film. Lorsque celui-ci montre qu'il a permis d'apprendre des notions chez les élèves, alors je pense que c'est un moyen efficace.

Après avoir évoqué la possibilité d'utiliser le film en géographie, les enseignants m'ont confié que l'idée était innovante et intéressante mais qu'il fallait du temps.

Lors de mon second stage, en ayant eu de nouvelles séances d'atelier recherche j'ai pu constituer quelques questionnaires, un pour les enseignants et un pour les élèves. Concernant celui des enseignants cela reste sur le thème de l'usage du film dans leurs pratiques et pour celui des élèves, cela consistait en une question ouverte « *pour toi c'est quoi le développement durable ?* ». J'ai donc recueilli 36 réponses d'élèves de CM1 et de CM2 ainsi que 4 questionnaires d'enseignants (ci-joint en annexe les données recueillies). Ce qui en ressort c'est que les élèves mettent peu de définitions derrière la notion de développement durable. Beaucoup d'entre eux raisonnent par définition terme à terme et par logique, 22 élèves sur 36 utilisent le mot « développement », « développe » ou « développer », 14 élèves sur 36 utilise la notion de durée, « dure », « dure longtemps », « pour l'éternité », « qui s'arrête jamais », 5 élèves sur 36 évoquent la notion de végétaux, plantes, forêt, 2 élèves évoquent un développement de la ville, 2 sur 36 parle de la vie, 3 élèves font un lien avec le recyclage, 6 ont écrit qu'ils ne savaient pas, 1 élève parle de géographie. Cela montre que certains élèves se créent une définition par déduction en fonction des mots qui composent la notion, d'autres se caractériseraient par un aspect plus ou moins « écologique » quand ils évoquent la nature ou le recyclage et un élève sait que cela relève de la géographie et que cela peut concerner les villes mais cependant cela reste assez peu pour dire que ces deux élèves connaissent la notion. Cela me prouve que les élèves n'ont pas forcément de représentations, qu'ils ne connaissent pas forcément cette notion.

Concernant les 4 enseignants, aucun ne dit avoir utilisé le support filmique en géographie. Tous sont unanimes pour dire que le film illustre les notions et connaissances, que le film les rend plus concret ainsi que le film capte l'attention des élèves. Selon une enseignante, les élèves adorent ça, sont plus calmes, attentifs et cette utilisation donne de bons résultats d'autant plus que les films font partie de la vie des élèves. Une autre enseignante ajoute que cela permet de faire une autre pédagogie plus accrocheurs et dynamique. Enfin, pour ce qui est du plaisir procuré, une enseignante nous livre que faire plaisir à ses élèves lui fait automatiquement plaisir, l'utilisation de film est intéressante car on peut l'utiliser en début, au milieu ou en fin de séquence, on peut manipuler le film facilement (arrêter, répéter etc.) et selon une autre enseignante, c'est une ressource très intéressante mais à ne pas diffuser en entier, seulement quelques passages.

Ces réponses confortent donc également mon hypothèse sur l'absence d'utilisation de film en géographie, ainsi que sur le fait que le film soit une ressource motivante qui donne de bons résultats. Alors nous pouvons dresser un certain nombre de constats. Tout d'abord, le développement durable et l'aménagement du territoire sont au programme de géographie au cycle 3. Le film est une ressource qui me semble motivante et qui donne à voir concrètement les choses. Le film *Demain* correspond aux thématiques géographiques que nous venons de citer, mais celui-ci est destiné à un public adulte. Les enfants connaissent peu ou pas, cette notion de développement durable et enfin, les enseignants n'utilisent quasiment pas le film en géographie. Alors cela nous mène à s'interroger, comment une oeuvre cinématographique peut-elle servir aux apprentissages dans le domaine de la géographie pour des élèves de cycle 3 ? Autrement dit, comment des extraits filmiques, d'une oeuvre destinée au public adulte, utilisés comme support d'enseignement dans la séquence, peuvent permettre la motivation des élèves ainsi que la structuration de leur savoir en géographie notamment sur la notion de développement durable ?

#### **4 Etude de la production scolaire**

Avant de vous présenter mon projet ainsi que le contexte de production des données, j'ai tenu à analyser le contenu des manuels scolaires, afin de voir comment la notion de développement durable est abordée. Le but n'étant pas de critiquer négativement ou bien de faire la publicité de tel ou tel manuel, j'ai fait le choix de les numéroter pour rester dans l'anonymat.

Dans le premier manuel étudié, nous pouvons y trouver le thème 3 « *mieux habiter* ». Le premier chapitre s'intitule « *favoriser la place de la nature en ville* ». C'est un chapitre qui recouvre le pilier écologique de la notion de développement durable. Le second : « *favoriser les circulations douces* » et le troisième : « *l'impact de la production de déchets sur l'environnement* », recouvrent tous deux également le pilier écologique puisque les circulations douces sont présentées comme moyen afin de protéger l'environnement et les déchets sont présentés comme posant problème en mesure de pollution. Le chapitre suivant concerne lui aussi les déchets et plus particulièrement la gestion de ceux-ci. Notons également que ces double-pages s'inscrivent davantage dans une démarche d'enseignement moral et civique plutôt que dans un enseignement géographique. Les deux derniers chapitres du thème « *mieux habiter* » mettent en avant les notions d'aménagement et d'écoquartier et c'est dans cette partie qu'apparaît la notion de piliers du développement durable en disant que c'est un quartier qui doit réduire son impact environnemental, favoriser le développement économique, la qualité de vie et la mixité sociale. Cependant cette évocation des trois piliers, n'arrive que dans la page « *je sais maintenant* » sans pour autant avoir été clairement explicitée et identifiée auparavant. Dans le second manuel, nous pouvons y trouver dans le thème 4 « *mieux habiter* » un dossier qui s'intitule « *s'engager en faveur du développement durable* » ainsi que 5 séances. Il y est dit que les citoyens qui s'engagent en faveur du développement durable « *veulent vivre dans un monde meilleur, en respectant la nature et en luttant contre les inégalités entre les hommes* », ainsi les piliers de l'écologie et du social sont présents, mais en revanche celui de l'économie n'apparaît aucunement. Dans la suite du manuel, la première séance s'interroge quant à la nécessité de « *mieux vivre* ». Ensuite, les séances 2, 3 et 4, s'intéressent à la place de la nature en ville, la gestion des déchets et à la qualité de vie des citoyens toujours dans une optique de diminution de la pollution. Ainsi, jamais le pilier économique n'apparaît. La dernière séance porte sur la notion d'écoquartier et plus particulièrement la façon d'y vivre, l'accent est une fois de plus mis, sur la notion de mixité sociale ainsi que la place de la nature.

Dans le troisième manuel, nous pouvons y trouver le thème 3 « *mieux habiter* ». L'introduction de ce thème nous permet de lire « *Chaque séance explore des réalisations ou des projets qui contribuent au mieux habiter. Les politiques de développement durable et d'aménagement du territoire urbain sont étudiées afin d'analyser la place réservée dans la ville aux espaces verts, aux circulations douces, aux corridors verts, au développement de la biodiversité [...]* » ainsi, nous pouvons également constater que cet ouvrage n'évoque pas le pilier économique du développement durable. Les séances sont les suivantes « *qu'est-ce que la nature en ville ?* », « *comment favoriser la*

*nature en ville ?* », « *pourquoi on recycle ?* », « *du tri au recyclage* », ce sont jusqu'à présent des séances qui évoquent principalement le pilier écologique avec la protection de l'environnement et la réduction de la pollution. Néanmoins, dans la partie « l'essentiel à savoir pour l'enseignant », les deux dernières séances « *qu'est-ce qu'un écoquartier ?* » et « *pourquoi construit-on des écoquartiers ?* » évoquent la notion de développement durable en faisant référence aux trois piliers qui le constitue. Cependant, dans la partie réservée à l'activité avec les élèves, nous ne retrouvons pas l'idée de ces trois piliers dans les traces écrites proposées : « [...] *Diminuer l'emprunte carbone des villes en créant des espaces verts, en favorisant les économies d'énergie et les mobilités douces* », le pilier social et la création de richesses ne sont donc pas présents. De plus, une autre leçon stipule que l'écoquartier a pour objectifs le bien être des habitants et le respect du développement durable en favorisant l'éco-construction, la gestion des déchets et de l'eau, les mobilités douces et la biodiversité. Ainsi, nous pouvons comprendre que le développement durable se réduirait au pilier écologique, or nous avons bien vu que dans la partie du savoir pour l'enseignant ce n'était pas le cas.

Dans le quatrième et dernier manuel, nous pouvons y trouver dans le chapitre 6 « *mieux habiter* », 5 séances. Les trois premières séances concernent essentiellement le pilier écologique de la notion de développement durable puisqu'elles évoquent la place de la nature en ville ainsi que la réduction de nos déchets. Néanmoins par la suite, deux doubles pages qui s'intitulent « *le développement durable : aménager pour mieux habiter* » ainsi que « *le développement durable : mieux habiter tous ensemble* » évoquent l'ensemble des trois piliers. En effet, la définition du développement durable dans cet ouvrage est la suivante : « *le développement durable consiste à créer de la richesse (ce qui représente bien le pilier économique), à la partager entre tous (pilier social) en préservant l'environnement et les ressources pour les générations futures (pilier écologique)* ».

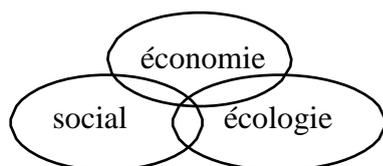
Dans cette double-page, nous pouvons voir trois parties différentes. Toutes concernent l'aménagement du territoire et plus particulièrement pour lutter contre l'insalubrité, la redynamisation de quartiers isolés ainsi que la fabrication de bâtiments écologiques, utilisant les énergies renouvelables pour créer l'énergie dont elle a besoin. Ainsi nous pouvons constater que les trois piliers du développement durable sont bien présents. L'insalubrité se rapportant au pilier social, la redynamisation au pilier économique et enfin l'utilisation d'énergies renouvelables, le pilier écologique.

Ainsi nous pouvons donc en conclure plusieurs choses. Premièrement, ce qui ressort de l'analyse de ces trois manuels est que la notion de protection de l'environnement est très présente dans chacune des séances réservées au thème « mieux habiter ». Ensuite, sur 4 manuels, seulement 1 évoque

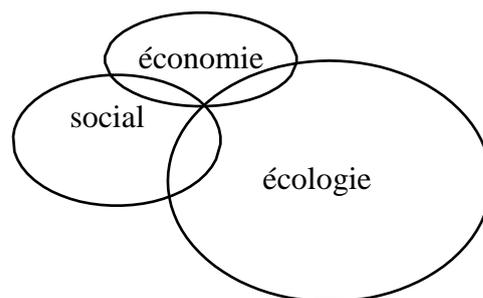
clairement avec les élèves la définition du développement durable avec ses trois piliers économique, social et environnemental, tout au long des séances. Un des manuels insiste bien sur la définition du développement durable avec même l'aide d'un schéma dans sa partie concernant le savoir de l'enseignant mais néanmoins, ne redonne pas cette définition auprès des élèves. Enfin, dans la mesure où les trois piliers interviennent de façons égales dans la notion de développement durable, nous nous demandons pourquoi ne pas aborder la notion d'aménagement du territoire en vue de mieux habiter, en utilisant les trois piliers à part égale ? Car en suivant la démarche des manuels qui, certes nous apparaît tout de même intéressante, nous avons le sentiment que le pilier écologique serait le plus important.

Pour illustrer la conclusion de cette analyse de manuel nous vous proposons deux schémas :

Schéma des trois piliers  
du développement durable classique



Notre impression d'éventuel schéma du développement  
durable dans les manuels (sauf dans un manuel)



## **5 Contexte de production des données**

### ***5.1 Les acteurs de la recherche***

Cette année, j'évolue dans une classe de CE1-CE2 de la commune de Saint Pair sur Mer dans le sud manche. Je n'ai donc pas d'élèves de cycle 3. C'est pourquoi j'ai décidé de monter un projet d'enseignement de façon à ce que ce soit des enseignants qui le réalisent. Ainsi j'ai pu me placer dans une réelle posture de recherche et analyser mes résultats d'investigations en toute objectivité.

Madame H., professeure des écoles en CM1-CM2 à Hudimesnil et Monsieur P. directeur et professeur des écoles également en CM1-CM2 dans l'école de Saint Pair sur Mer, ont donc généreusement été volontaires afin d'expérimenter mon projet d'enseignement. Ces deux enseignants ont expérimenté mon projet dans leur classe et ont accepté de filmer l'ensemble des séances afin que je puisse analyser l'attitude en matière d'implication des élèves, depuis mon domicile puisque, ayant ma

classe ou bien la formation à l'ESPE la journée, je ne pouvais pas assister aux séances.

J'ai fait le choix de réaliser une étude comparative. V.H avait le projet d'enseignement avec les extraits filmiques, donc des images mobiles, elle a réalisé le projet avec 16 élèves, tandis que N.P. avait exactement le même projet d'enseignement mais cette fois-ci avec, comme support, des images du film fixes et une légende sous chacune de ces images. Il a réalisé le projet avec 17 élèves. Ainsi, j'ai pu réellement voir l'impact qu'ont les images mobiles et donc le film, sur la motivation des élèves et sur leurs apprentissages. Ensuite, j'ai fait passer un questionnaire auprès de tous les élèves qui ont vécu le projet afin de comparer leurs ressentis.

### **5.2 Le projet expérimental**

Je présente dans cette partie un résumé du projet d'enseignement que j'ai conçu pour les professeurs qui ont expérimenté le projet dans leur classe. Il est présenté de façon succincte afin que les éléments les plus importants soient mis en évidence. La séquence est constituée de sept séances identiques pour les deux classes avec pour différence un support d'images fixes et un support d'extraits filmiques comme je l'ai expliqué ci-dessus.

	<b>Intitulé de la séance</b>	<b>Objectif de la séance</b>
<b>Séance 1</b>	Évaluation diagnostique, prise de représentations	Réalisation d'un croquis de grande ville.
<b>Séance 2</b>	À quel problème les hommes sont-ils confrontés de nos jours dans les villes ?	Confronter les élèves aux divers problèmes que l'on peut rencontrer dans la ville (non durable). Etude d'images et extraits filmiques qui montrent le contraste entre environnement « sain » (végétation, animaux, « nature »...) et environnement « malsain » (pollution, solitude, pauvreté...).
<b>Séance 3</b>	Comment éviter que des hommes et des femmes se sentent seuls dans la ville ?	Amener les élèves à comprendre que les hommes peuvent aménager la ville de façon à ce que les individus se rencontrent, se parlent et échangent. Etude d'images et extraits filmiques qui montrent des jardins partagés en ville.

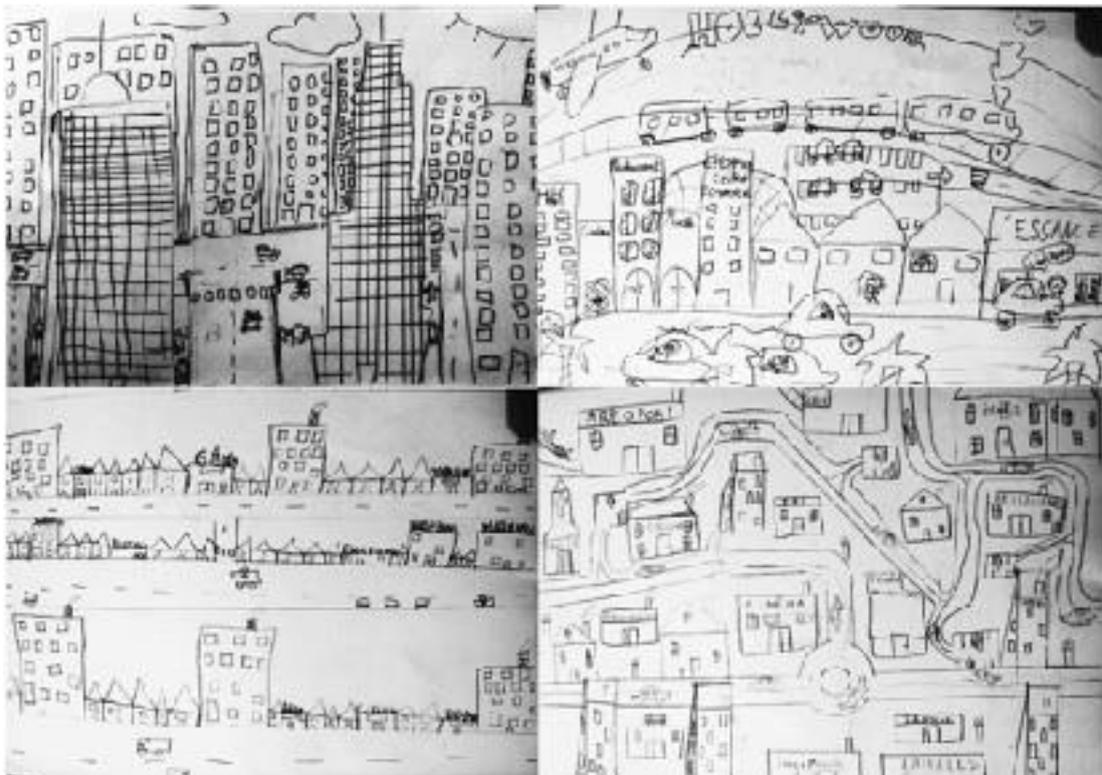
<b>Séance 4</b>	Comment l'homme produit-il de la nourriture ?	Lister les avantages et inconvénients de la production intensive et de la permaculture. Faire comprendre aux élèves que les hommes peuvent aménager des micro-fermes en ville et en périphérie des villes pour produire des richesses et notamment de la nourriture sans détruire la nature et sans polluer. Etude d'images et extraits filmiques qui montrent deux façons de produire : production intensive et permaculture.
<b>Séance 5</b>	Quels autres aménagements les hommes peuvent-ils mettre en place en ville pour protéger l'environnement ?	Amener les élèves à comprendre que les hommes peuvent aménager la ville de façon à ce que les individus utilisent la marche, le vélo et les transports en commun plutôt que la voiture. Etude d'images et d'extraits filmiques qui présentent l'aménagement de la voirie à Copenhague.
<b>Séance 6</b>	Bilan collectif des 3 séances précédentes	Faire comprendre aux élèves qu'avec les trois composantes (sociale, économique et environnementale) naît la définition du développement durable.
<b>Séance 7</b>	Évaluation sommative	Restituer les éléments en termes d'aménagement de la ville durable sous la forme d'une affiche. Les élèves veulent être élus maire d'une ville durable et présentent leurs propositions.

## **6 Analyse des données**

### ***6.1 Analyse des évaluations diagnostiques***

Comme je l'ai précisé un peu plus haut, les enseignants ont procédé à une évaluation diagnostique auprès de leurs élèves. J'ai donc ainsi pu analyser les représentations qu'ont des élèves de cycle 3 quant à la ville. Ce qui en ressort, c'est que les élèves de cycle 3, qu'ils soient à Saint Pair/mer ou bien à Hudimesnil, ont une vision de la ville constituée principalement de commerces, parkings, immeubles, routes et voitures. En effet, à Hudimesnil comme à Saint Pair, il est possible de constater la présence de routes, de voitures et d'immeubles dans tous les schémas, c'est à dire dans les 32 évaluations diagnostiques. Sur la totalité des élèves ayant passé l'évaluation diagnostique (32 au total), 10 élèves ont schématisé la présence d'espaces verts ainsi que la présence d'activité pour les individus (terrain de football ou bien structures de

jeux d'enfants). Seulement 5 élèves ont schématisé la présence soit de vélo ou bien de transports en commun. Cela nous montre bien que dans la représentation qu'ont les enfants de la ville, ce n'est pas la ville durable. Ainsi nous pouvons voir la nécessité d'aborder la notion de durabilité dans la ville afin que les élèves puissent avoir une nouvelle représentation dans laquelle, il est bel et bien possible de s'inscrire dans le développement durable. (Ci-joint en annexe un tableau d'analyse des évaluations diagnostiques). Voici quelques exemple d'évaluations diagnostiques illustrant la représentation majoritaire des élèves :



## ***6.2 Analyse de l'implication des élèves***

### ***6.2.1 à partir de l'analyse des vidéos***

Dans mes hypothèses et questionnements de recherche, j'ai fait le postulat suivant : les élèves vont être d'avantage impliqués dans la séquence utilisant les extraits filmiques que dans celle utilisant les images fixes. Après avoir retranscrit la totalité des séances filmées il apparaît que les élèves ayant vécu le projet via les extraits de film et les élèves ayant vécu celui via les images fixes, sont impliqués de la même façon. En effet, j'ai relevé le nombre de participations des élèves dans les deux classes car nous avons pu voir, lors de cours de l'analyse de l'activité en Master 1 (UE 153),

qu'un élève impliqué était un élève qui participe en classe puisque celui-ci est obligatoirement à l'écoute de ce qui est en train d'être dit pour pouvoir rebondir. Attention, un élève qui participe est un élève impliqué mais un élève impliqué peut néanmoins ne pas participer. C'est pourquoi il est possible que les résultats de l'analyse soient supérieurs mais je me base ici sur des critères visuels et effectifs. J'ai donc pu relever 181 participations durant le projet d'apprentissage (séances 2, 3, 4 et 5) à Saint Pair sur mer et 177 participations pour la classe d'Hudimesnil. Compte tenu du fait que le projet était expérimenté avec un élève de moins à Hudimesnil qu'à Saint Pair sur mer, nous pouvons constater que le nombre de participations est quasiment identique dans les deux classes. Ainsi nous pouvons en déduire que le projet avec extraits filmique ou avec images fixes est autant impliquant pour les élèves. (Ci-joint en annexe un tableau d'analyse des participations.)

### ***6.2.2 à partir d'une « jauge » d'appréciation***

Pour compléter l'analyse quantitative des vidéos en termes d'implication, j'ai également souhaité effectuer une analyse d'avantage qualitative cette fois-ci en proposant aux élèves des deux classes de remplir une jauge dans sur laquelle les élèves avaient la possibilité, anonymement bien sûr, de répondre à la question soit : « *as-tu aimé travailler avec des images ?* » ou bien « *as-tu aimé travailler avec des extraits de film ?* ». Cet outil était constitué de 6 paliers progressifs lesquels étaient : 1. j'ai adoré, 2. j'ai aimé, 3. j'ai un peu aimé, 4. je n'ai pas trop aimé, 5. je n'ai pas aimé, 6. j'ai détesté. Je peux alors relever que sur 14 élèves, 6 disent avoir adoré travailler avec des extraits filmiques quand seulement 2 sur 16 élèves disent avoir adoré travailler avec des images. Un élève dit avoir détesté travailler avec les images alors qu'aucun ne dit avoir détesté travailler avec des extraits de film. En revanche, la même proportion d'élèves disent avoir aimé travailler avec les images ou bien les extraits filmiques. Dans l'ensemble nous pouvons donc voir une légère différence concernant le ressenti des élèves : il y a plus d'élèves satisfaits du support filmique que d'élèves satisfaits du support iconographique.

## ***6.3 Analyse de la construction du savoir des élèves***

### ***6.3.1 à partir de la pertinence des réponses***

Le deuxième postulat que je faisais était le suivant : les élèves ayant comme support les extraits filmiques vont d'avantage avoir accès aux connaissances attendues que les élèves ayant comme

support les images fixes. J'ai donc sélectionné les phases de questionnements de l'enseignant suite au visionnage, soit de l'extrait filmique, soit des images fixes. Ensuite, sur le nombre total de réponses des élèves, j'ai relevé les réponses qui étaient pertinentes. Ainsi j'ai donc pu obtenir une proportion de réponses pertinentes<sup>16</sup> dans les deux classes comme vous pouvez le voir ci-dessous :

Nombre de réponses d'élèves pertinentes à partir de l'études des images ou extraits filmiques					
	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	TOTAL
St Pair/mer (images)	22/37	22/26	39/41	7/8	<b>90/112 soit environ 80% de pertinence</b>
Hudimesnil (extraits)	27/28	19/20	26/26	28/28	<b>100/102 soit environ 98% de pertinence</b>

De fait, il apparait que la classe ayant utilisé les extraits filmiques présente une plus grande part de réponses pertinente vis-à-vis de la classe ayant utilisé les images fixes. Néanmoins, ce résultat montre tout de même que les images fixes parviennent tout de même à développer des connaissances chez les élèves puisqu'il y a 80% de réponses pertinentes dans la classe de l'école de Saint Pair sur mer, ce qui est largement au-dessus des 50%.

### ***6.3.2 à partir des évaluations sommatives***

À la fin du projet, afin de pouvoir mesurer les progrès et la restitution de la connaissance des élèves, les enseignants ont procédé à la même évaluation sommative dans les deux classes. Comme cité précédemment, il s'agissait de réaliser une affiche sur laquelle les élèves devaient présenter le projet d'une ville durable en tant que candidats aux élections municipales. J'ai donc pu recueillir ces traces de l'activité des élèves afin d'analyser la restitution de leur savoir. Je me suis concentrée sur 6 points : la présence de jardins partagés (le pilier social), la présence de micro-fermes de permaculture (le pilier économique), la présence de transports en commun (le pilier environnemental), la présence d'autres éléments en lien avec le développement durable, la présence d'éléments graphiques et enfin la présence d'éléments hors-sujets au sein de leurs productions. Les

<sup>16</sup> Les réponses pertinentes sont des réponses en lien avec le sujet traité, des réponses attendues par l'enseignant compte tenu de ce qu'il veut que ses élèves apprennent.

résultats sont intéressants, alors que durant la séquence les deux projets semblaient avoir plus ou moins le même impact au niveau de la pertinence des réponses (à 10% près), les évaluations sommatives présentent également un écart. Sur 16 élèves ayant réalisé le travail, 13 élèves ont réinvesti les trois piliers du développement durable parmi les élèves qui avaient travaillé à partir du film, alors que 8 élèves les ont réinvestis parmi les élèves qui avaient travaillé à partir des images fixes. Il est également possible de constater que 2 élèves ayant travaillé avec les extraits filmiques ont présenté des éléments hors sujets tandis que dans l'autre classe ce nombre s'élève légèrement à 4. Enfin, ce qui est le plus intéressant finalement, c'est de voir l'impact qu'ont pu avoir les extraits filmiques sur la production graphique des élèves. En effet, sur les 16 élèves ayant travaillé avec le support filmique, 15 ont illustré graphiquement leurs aménagements alors que seulement 2 élèves l'ont fait parmi ceux qui ont travaillé avec le support iconographique. Cela est intéressant car il est possible que les 15 élèves ayant présenté des productions graphiques dans leur évaluation, aient été influencé par les extraits filmiques puisqu'il n'a, vraisemblablement, pas été difficile d'illustrer leurs aménagements. Ils ont donc gardé en mémoire ce qu'ils avaient pu voir via le film, tandis que les élèves ayant travaillé à l'aide des images fixes, ont nettement moins de souvenirs puisque seulement deux élèves représentent les aménagements qu'ils ont pu voir lors de la séquence. (Ci-joint en annexe un tableau d'analyse des évaluations sommatives.)

Voici quelques exemple d'évaluations sommatives dans lesquelles on retrouve les différents aménagements illustrés :



#### 6.4 Analyse de l'ambiguïté des images

Les élèves ayant travaillé sur le projet à Saint Pair sur mer avaient donc comme support, des photogrammes issus du film. Ils n'avaient pas la totalité des plans, ni l'arrangement du réalisateur, et de fait, ne possédaient pas toutes les clefs nécessaires à la bonne compréhension des images. Je développerais donc ici cinq exemples qui attestent de l'ambiguïté que peuvent avoir les images fixes. Premièrement, il s'agit d'un problème d'interprétation quant à une image qui montre une personne sans domicile fixe dans la misère poussant un caddie rempli par les affaires de la personne. Les élèves ayant les images fixes ont interprété cette image comme étant la représentation d'un individu qui cambriole une banque : « *c'est quelqu'un qui cambriole une banque* » suivi de « *non, une boutique !* ». Le deuxième exemple concerne une image qui met en avant un canard et ses petits dans son environnement, entouré de végétations. Cette image permet de contraster avec d'autres images mettant en avant la pollution. Ainsi, le message de cette image se veut positif or, voici quelques remarques d'élèves qui attestent qu'ils l'ont interprété négativement : « *l'image où y'a les canards y'a les déchets aussi* », « *pas sur les canards mais dans l'eau y'a les déchets* », « *ils sont en train de manger du plastique* », « *ça montre l'eau usée* », « *c'est la pollution* ». Le troisième exemple est similaire au dernier car l'image met en avant la végétation or les élèves l'ont interprété de la façon suivante : « *dans le doc 4 y'a des arbres d'huile de palme c'est pas très très bon* » alors que ce n'est pas le message de l'image. Le quatrième exemple concerne une image qui montre un gros plan sur des mains de bébé. Dans le montage filmique, on voit clairement que l'intention du réalisateur est de faire de ces mains de bébé un symbole de la génération future. C'est un plan dans lequel il faut comprendre qu'il est important de protéger notre planète durablement pour laisser un monde sain aux générations à venir. Les interprétations des élèves étaient diverses : « *c'est pour dire qu'il y a beaucoup de parents qui abandonnent les enfants* », « *c'est un bébé abandonné* », « *ça veut dire que si on arrête de faire des bébés les hommes vont disparaître* », « *le problème avec les bébés c'est qu'ils peuvent attraper des choses et les casser* », « *ça montre que les bébés peuvent mettre des choses à la bouche* ». On voit donc que la lecture de cette image était très ambiguë, d'autant plus que les élèves ayant eu les extraits filmiques sont vite parvenus à identifier le besoin de protéger durablement la nature en témoignent leurs propos : « *il découvre la nature et ça s'trouve quand il sera grand y'aura plus rien* », « *donc il faut pas polluer la nature* », « *il faut protéger la nature pour nous* », « *pour le futur* ». Enfin, le cinquième et dernier exemple concerne la séance qui traite des jardins partagés en centre-ville. L'image étudiée par les élèves de Saint Pair mettait en scène une personne âgée et un agent de la police en train de discuter près de bacs de plantes et légumes.

Dans le film, ce plan sert à montrer aux spectateurs que ces jardins permettent de créer du lien entre les individus et ça peu importe leur statut. Que l'on soit jeune, âgé, petit, grand, étranger, policier ou boucher ou encore enfant, c'est un lieu de rencontre, d'échange et de partage pour tous. Cependant, les élèves l'ont interprété comme étant une réprimande de la part de l'agent de la police envers la personne âgée. Voici une intervention qui permet d'illustrer mon propos : « *le monsieur qui vient c'est pour vérifier que les gens ne font pas n'importe quoi* ». Ainsi, j'ai donc pu me rendre compte que le support iconographique ne permettait pas aux élèves d'avoir accès au sens du document. Les images peuvent être porteuses d'illusions puisque les élèves ont interprété leur message de façon erronée.

## 6.5 Élargissement/perspectives

### 6.5.1 L'étayage de l'enseignant

Après avoir analysé ce que j'avais prévu d'observer, il m'est apparu une nouvelle question : celle du rôle de l'enseignant dans les différents projets (avec ou sans support filmique). En effet, lors de l'analyse des vidéos de séances, j'ai pu constater une grande divergence concernant l'étayage des enseignants. Il m'est apparu que, l'enseignante ayant le support filmique parvenait à « guider » ses élèves à travers des questions d'étayage sans déjà donner de réponses, tandis que l'enseignant ayant le support iconographique, donnait souvent les réponses à ses élèves et réalisait à la place des enfants, l'analyse des images. Voici un extrait de retranscription qui en témoigne :

Enseignant : donc là « *Todmorden community college* » **on est devant quel bâtiment ?**

Les élèves : un collège !

Enseignant : et devant ce collège on a du persil, des artichauts, des oignons... Et qui s'en occupe de ce jardin ?

Les élèves : des collégiens

Enseignant : **des collégiens vous croyez ?** C'est un jardin partagé, alors partagé par qui ?

Les élèves : par tout le monde

Enseignant : oui, les parents qui viennent apporter leurs enfants au collège peuvent s'en occuper, récolter... donc est-ce que ce sont de grands espaces par exemple là (montrant la 1ère image) **on était devant un bâtiment public, au milieu de la ville, est-ce que ça prend beaucoup de place ?**

Les élèves : non !

Enseignant : dernière image, là cette fois on a du maïs et des courgettes, et **est-ce que vous croyez que cette personne va prendre 12 courgettes ou une courgette ?**

Les élèves : une !

Enseignant : oui car il faut partager, c'est le titre jardin partagé. Bien alors finalement dans l'aménagement d'une ville qu'est-ce qu'on peut aménager pour créer du lien avec de la nourriture ?

Les élèves : des jardins partagés

On peut donc constater deux choses, premièrement ce que vous pouvez voir **en gras** ci-dessus, met en avant le fait que l'enseignant pose des questions qui induisent la réponse aux élèves. Deuxièmement, c'est lui qui fait l'analyse des images comme vous pouvez le constater par ce qui est souligné ci-dessus. Cet exemple témoigne de la difficulté qu'a pu avoir l'enseignant à utiliser les images fixes car c'est la façon dont il a procédé pour l'ensemble des séances. En revanche, l'enseignante qui travaillait avec les extraits filmiques comme support, est restée sur des questions très ouvertes comme vous pouvez le constater ci-dessous *en italique* :

Enseignant : *qu'est-ce que vous voyez ?*

Élève 1 : ils mettent des plantes devant la gare et l'école

Élève 2 : ils fabriquent un jardin tous ensemble

Enseignant : effectivement et *où est-ce qu'il est installé ce jardin ?*

Élève 3 : dans la ville

Élève 4 : devant les écoles

Élève 1 : les immeubles, devant chez le médecin, un peu partout

Élève 5 : là où les gens se rencontrent

Enseignant : et *ces jardins sont pour qui ?*

Les élèves : pour tout le monde

Enseignant : et *en quoi ça aide à se sentir moins seul alors ?*

Élève 2 : si quelqu'un n'arrive pas à planter quelque chose il va demander à quelqu'un d'autre

Élève 4 : ils se font des amis

Élève 6 : ils peuvent échanger des informations

Enseignant : *est-ce que ces jardins partagés ont un autre avantage ?*

Élève 1 : y'a de la nourriture comme ça les gens peuvent manger

Élève 7 : ça permet de protéger la nature, d'avoir plus de nature

Élève 5 : ça fait plus de nature en ville !

### ***6.5.2 Les apports scientifiques***

Je me suis donc intéressée aux travaux de recherche de Dominique Bucheton et Yves Soulé afin de comprendre dans quelles postures enseignantes s'étaient placés M.Potel et Mme Hénin selon les supports qu'ils avaient à utiliser au sein du projet. D'une part, l'étayage c'est le geste que

l'enseignant fait avec l'élève pour accompagner un geste d'étude qu'il ne peut mener seul<sup>17</sup>. D'autre part, les deux auteurs cités précédemment ont mis en évidence 6 postures que l'enseignant peut adopter soit le contrôle, soit l'accompagnement, ou bien le lâcher-prise, le sur-étayage, l'enseignement et le magicien (voir le tableau ci-dessous) :

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Usage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Simple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi-directif	Dévolution Émergente	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchrone Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Lâché à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Lien entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement, aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

Ainsi, d'après le tableau issu de leur recherche ci-dessus, je peux constater que l'enseignante d'Hudimesnil ayant travaillé avec les extraits filmiques se retrouve dans deux postures : celle d'accompagnement et celle de lâcher prise. En effet, concernant la posture d'accompagnement, l'enseignante procède bien à un questionnement, un pilotage ouvert avec ses élèves. Pour la posture du lâcher prise, l'enseignante confie la parole au groupe autogéré puisque ce sont différents élèves qui participent et qui rebondissent d'eux-mêmes sur leurs réponses. Enfin, dans les deux postures on retrouve également le fait que l'enseignant fasse discuter « sur » en n'induisant pas les réponses. Concernant l'enseignant de Saint Pair/mer ayant quant à lui travaillé avec les images fixes, je peux constater qu'il se retrouve davantage dans une posture de contrôle au sens où il procède à un pilotage collectif comme on peut le voir dans les interventions qui sont celles « des élèves ». De plus, l'atmosphère semble hiérarchique compte tenu du fait que ce soit l'enseignant qui effectue la lecture de l'image et apporte lui-même les éléments de connaissance.

<sup>17</sup> Bucheton, D et Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique [En ligne], vol 3 - n°3.

### 6.5.3 Le ressenti des enseignants

Afin de compléter mes observations et tenter d'être encore plus objective, j'ai recueilli le ressenti des enseignants quant à l'expérimentation. Selon l'enseignante d'Hudimesnil « *c'était très intéressant de passer par le support film ce qui motivait beaucoup les élèves. Le film était très parlant et un simple questionnement sur les images amenait les élèves à des déductions et réflexions sur le sujet. Tous ont été très captivés et investis dans le projet. Je leur demanderai en fin d'année de redessiner une ville pour voir si c'est imprégné [...]* ». Ainsi, ses propos attestent une certaine satisfaction quant au support filmique. Elle constate également une large implication ainsi qu'une « facilité » à mener le projet.

En revanche, selon l'enseignant de Saint Pair sur mer : « *la lecture d'images était difficile à mener. Je pensais être plus en retrait que ça, je voulais que ça se passe sans moi et ce n'était pas le cas. Travailler avec les images demande de l'investissement et de la présence et je ne m'y attendais pas. On utilisait les photos un quart d'heure et après on en avait plus besoin et on ne faisait pas tellement de retour dessus. C'était finalement une utilisation très furtive. [...] Je pense que les éléments musicaux, dialogues aident notamment à ne pas mal comprendre les images. La musique doit aider au ressenti car cela crée l'atmosphère que moi je n'avais pas. Le sentiment l'affectif la même image sur une musique violente et vive c'est pas pareil que cette même image sur une musique douce et pure. [...] Après ils sont carrément rentrés dans le projet et ils ont appris sur un domaine qui n'est pas simple* ». D'après ses propos, il est donc possible de voir que l'enseignant lui-même dresse le même constat que dans mes observations, à savoir : le manque de retrait vis-à-vis des élèves. L'enseignant évoque clairement une difficulté à utiliser les images au sein du projet. En revanche, comme l'a dit l'enseignante d'Hudimesnil, les élèves ont également été impliqués.

### Conclusion

Alors, après vous avoir exposé les divers résultats de mes investigations, me voici arrivée à la fin de cet écrit de recherche à visée professionnalisante, qui plus est la fin de ma deuxième année de master. Pour comprendre ce que je retiendrai de cette expérience, je vais reprendre un certain nombre de points forts de cet écrit. Tout d'abord, mon envie première d'aborder la géographie comme étant une science humaine et donc une étude des comportements de l'homme, avant celle des données naturelles en tant que telles. Ensuite, une volonté de vouloir impliquer les élèves en utilisant les extraits filmiques peu utilisés dans cette discipline, comme me l'ont confié plusieurs

enseignants. Le choix du développement durable, étant un thème central du programme de cycle 3 et plus particulièrement une préoccupation personnelle et sociétal. Le choix également d'utiliser une ressource filmique documentaire « *Demain* » qui présente les trois piliers : économique, social et environnemental du développement durable. Enfin, un postulat de départ : le film aura un plus gros impact sur les élèves en termes d'implication et d'apprentissage, comparé à l'étude d'images fixes. Ces éléments du début de cet ERVIP étant rappelés, il me semble pertinent de vous exposer le résultat de mes investigations en quelques points concis également. Dans un premier temps, grâce aux évaluations diagnostiques, je peux conclure d'une nécessité d'aborder la notion de « ville durable » car en effet, les élèves ont une représentation de la ville composée uniquement d'immeubles, de routes et de boutiques et très peu d'espaces verts et transports en commun. Dans un second temps, le support filmique ne présente pas de plus-value par rapport au support iconographique en termes de participation des élèves. En revanche, il en présente une légère, quant à l'appréciation de la séquence par les élèves et quant à la pertinence des réponses durant le projet, par rapport au support iconographique. Le support filmique donne lieu à une meilleure restitution des connaissances, compte-tenu de la meilleure réussite des évaluations sommatives. Comme l'a souligné l'enseignant de Saint Pair sur mer, les extraits été accompagnés d'une bande son qui joue un rôle très important dans l'imprégnation des images par les élèves. Ainsi, il n'est pas étonnant de constater une forte présence d'éléments graphiques dans l'évaluation finale des élèves ayant vu les extraits car, ils ont sans doute gardé davantage en mémoire les éléments abordés lors de la séquence comparé aux élèves n'ayant pas eu accès aux musiques, montages et extraits du film

« *Demain* ». L'expérience sensible des élèves a donc pu jouer en leur faveur. De plus, comme j'ai pu vous l'exposer ci-dessus, le support iconographique revêt une difficulté quant à l'interprétation du message que portent les images. Il revêt également une réelle difficulté d'étayage vis-a-vis de l'enseignant qui adopte plus facilement une posture de « lâcher prise », grâce à l'utilisation du film. À contrario, ce dernier adopte une posture d'avantage basée sur le « contrôle » dans le cadre de l'utilisation des images fixes.

Ainsi, compte-tenu de ce qui a pu être dit durant l'analyse des deux projets expérimentaux, j'utiliserai d'avantage les images animées plutôt que les fixes dans la suite de ma carrière. Néanmoins, je ne m'interdirai surtout pas d'utiliser les supports iconographiques car il est important que les élèves apprennent à lire une image dans le cadre de l'enseignement aux médias et à l'information (EMI). Cela me demandera de concevoir rigoureusement les questions à poser aux élèves car, sachant qu'il est plus difficile d'adopter une posture de « lâcher prise » ainsi que

d'interpréter correctement des images, je saurai déjà ce sur quoi porter mon attention en tant que professionnel de l'éducation. Puisqu'en effet, se rendre compte c'est déjà être vigilant.

Finalement, ce que je peux déduire de cette recherche, c'est que l'apprentissage et l'implication des élèves ne se jouent pas uniquement quant au choix des supports mais également par rapport à la façon dont les enseignants s'en emparent et les utilisent. En effet, ce travail d'investigation m'amène à me questionner quant au rôle de l'enseignant et la façon d'étayer les documents, les supports qu'il choisit, questionner leur utilisation. C'était très intéressant d'observer des écarts dans la façon de piloter l'apprentissage alors que le seul élément qui différait au sein des projets était le support. Il serait donc possible que certains supports engendrent implicitement une façon de piloter sa classe pour l'enseignant ?

Enfin, pour clôturer cet ERVIP, je soulignerai l'apport de ce travail en termes de coopération et liens avec mes collègues enseignants. J'ai, en effet, partagé beaucoup d'échanges et de temps avec les personnes qui ont accepté de mener ce projet ainsi qu'avec leurs collègues curieux de comprendre en quoi consistait ce travail de recherche. J'en ressort donc grandi professionnellement.

## BIBLIOGRAPHIE

### **Ressources scientifiques**

- Bavoux, J.J. (2009). *La géographie objet, méthodes, débats*. p.312. Armand Colin.
- Beucher, S et Reghezza, M. (2005) *La géographie : pourquoi ? Comment ? Objets et démarches de la Géographie d'aujourd'hui*. Introduction. Initial.
- Briand, D. (2010). *Enseigner l'Histoire avec le cinéma*. p.77. CRDP de Basse-Normandie.
- Briand, D. (2013). *Le cinéma peut il nous apprendre l'histoire de la France ?* p.173. CRDP de Basse-Normandie.
- Bucheton, D et Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique [En ligne], vol 3 - n°3.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Ciattoni, A. et Veyret, Y. (2013) *Les fondamentaux de la géographie*. p.143. Armand Colin.
- Fournier, M. (2011). *Eduquer et former connaissances et débats en éducation et formation*. p153. Sciences humaines édition.
- Guedj, C. (2001). *Motivation scolaire : un dispositif prend le relais*. p.145. CRDP du Languedoc-Roussillon.
- Hugonie, G. (2008). *Enseigner la géographie aujourd'hui*. Cahiers pédagogiques n° 460.
- Leroux, A. (2005). *Didactique de la géographie*. Broché.

- Lévy, J. (2010/13). *Le développement durable entre consensus et controverse*. L'information géographique. pp.39-50. Armand Colin.
- Regnauld, A. (2015). *L'image et la géographie : la progressive élaboration d'un nouveau régime épistémique*. p.8. Armand Colin.
- Viau, R. *La motivation conditionne la réussite*. Dans, Fournier, M. (2011). *Eduquer et former connaissances et débats en éducation et formation*. pp. 146-148. Sciences humaines édition.
- Ueberschlag, J. (2008). *Quel film d'enseignement ? L'outil et la pensée*. pp.38-44. Revue des centres de documentation et d'information de l'enseignement secondaire.

### **Ressources institutionnelles**

- Ministère de l'Education nationale, BO spécial, Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, 26 novembre 2015.

### **Ressources professionnelles**

- Jung, S., Miot, C., Tisserand, B. (2007). *La géographie au cycle 3*. RETZ.
- Briand, M. Guimbretière, D. et Le Callennec, S. *Magellan collection*. Hatier.
- Baudinault, A. Le Gal, D. et Legros, V. *Comprendre le monde*. RETZ.
- Aymérial, V. Badier, W. et Morel, V. *Citadelle*. Hachette éducation.
- Caille, D. Caille-Catin, C. Ouriachi, M-J. et Riot, E. *Odysée*. Magnard.

## ANNEXES

*Analyse filmique du film « Demain » de Mélanie Laurent et Cyril Dion :*

	Contenus	Ce qui pourrait être utilisé en classe
<u>Introduction</u>	<p>1 biologiste et 1 paléontologiste aux USA → présentation des dégâts causés par l'homme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hausse températures</li> <li>- augmentation population</li> <li>- dévastation de la biodiversité</li> <li>- limitation des ressources</li> </ul> <p>= risque de migrations et animosité entre les H</p> <p>→ 20 pour prendre la bonne direction</p>	<p>Interview Sous-titres en anglais</p> <p>03:43 → 05:20 Images : contrastes nature/pollution (voitures, usines...)</p> <p>Les réalisateurs filment depuis leur voiture, discrètement sans que les gens ne les voient (SDF, misère...)</p>
<u>Agriculture</u>	<p><i>Vivre mieux</i> ex de <u>Détroit</u> USA ville qui a perdu sa population après une crise économique. Habitants font pousser eux-même leur nourriture. → Nourriture cultivée PAR et POUR les habitants.</p> <p>En 2050 = environ 9 milliards d'habitant dans le monde et 70% population dans les villes donc faire pousser nourriture dans les villes.</p> <p><b>ex de Todmorden GB (la même chose à Kairon 50)</b> <b>« Les incroyables comestibles »</b> <b>Les habitants font pousser des légumes dans les cafés, les rues, devant chez le médecin, devant la Police, la gare...</b> <b>Raisons de se parler grâce à une plante = cohésion sociale.</b></p>	<p>07:58 → 09:25 Réalisateur explique que c'est par la nourriture que les civilisations peuvent s'effondrer + exemple de la ville de Détroit (en français).</p> <p><b>15:54 → 16:58</b> <b>énumération des lieux possibles pour trouver des plantations de légumes.</b> <b>+ schémas sur les images filmées qui donne le nom des légumes.</b></p>

	<p>Les petits agriculteurs produisent bien mieux et bien plus que les industriels. Les industriels font de l'argent. 70 à 75% de ce qui est consommé dans le monde provient des petits agriculteurs.</p> <p><b>ex de permaculture en Normandie.</b> <b>Inventer une manière de se nourrir sans utiliser de pétrole, de chimie.</b> <b>Semer 12 rangs de carottes là où un tracteur en sème 3 + entre les rangs de carottes, des radis.</b> <b>Oasis de biodiversité, chaque espèce ne sert pas JUSTE à produire nourriture.</b></p> <p>→ Lien avec « vivant, non-vivant » en SVT (respiration et photosynthèse des plantes)</p>	<p>21:30 → 22:30 Images « choc » de production industrielle. Remplace H par machine, ne sait pas produire sans détruire la nature, le sol devient malade → pesticides → H et animaux deviennent malades. Explications en français</p> <p><b>24:12 → 31:48</b> <b>Périne et son mari raconte leur projet, explique leur jardin de biodiversité en français.</b></p> <p><b>Basilic a besoin d'ombre → sous les tomates qui elles ont besoin de lumière et sont hautes</b> <b>Basilic et tomates ont besoin de peu d'eau juste humidité produite par la vigne installée par-ci par-là</b> <b>Basilic repousse les insectes par son odeur.</b></p>
<p><u>Energie</u></p>	<p>Comment se passer du pétrole ?</p> <p>Ex du <u>Danemark</u> Usine de biomasse</p> <p>Ex en <u>Islande</u> Usine qui utilise la géothermie</p>	<p>33:58 → 34:25 images tsunamis, ouragans, usines...</p> <p>35:43 → 36:48 Définition d'usine de biomasse en français + schémas qui expliquent par dessus les images du film</p> <p>36:32 → 36:48 Objf → 2050 Danemark autonome en énergie renouvelable.</p> <p>37:09 → 37:30 explications en français</p>

	<p>Ex de <u>l'île de la Réunion</u> économie dans le partage de l'espace, mêler agriculture et énergie → panneaux solaires au dessus des cultures (+ ça les protège)  → Lien avec le chapitre sur l'énergie et les convertisseurs d'énergie en Sciences et technologie</p> <p><b>Ex de <u>Copenhague</u></b> <b>Les transports → diminuer le nombre de véhicules</b> <b>67% ne prennent pas la voiture</b> <b>D'ici 2025 le souhait est = 75%</b> <b>+ on agrandit les pistes cyclables + de vélos</b></p> <p>Economiser les ressources et consommer quand on en a BESOIN</p>	<p>38:25 → 40:02 Explications en français (raisons économiques et raisons environnementales) Aborde des notions de données naturelles (montagne, cote habitée etc)</p> <p><b>44:06 → 45:19</b> <b>Explications en français + schéma sur transport (à pied, vélo, transports en commun, voiture)</b></p> <p>55:02 → 56:28 Pierre Rabhi (agro écologiste et écrivain) Différence entre comportement humain et comportement animal → Ex du lion et de l'antilope.</p>
<p><u>Economie</u> (plus compliqué)</p>	<p>Ex de <u>Lille</u> entreprise qui utilise moins d'énergie, moins de ressources et qui recycle Le but n'est pas de gagner toujours plus d'argent</p> <p>Ex de <u>Totnes</u> (sud de l'Angleterre) création monnaie locale pour faire fonctionner les entreprises locales</p>	<p>Explications du patron de l'entreprise</p> <p>Explications de Rob Hopkins (fondateur du mouvement des villes en transition) avec schémas qui montre comment la monnaie locale s'utilise et véhicule → sous-titres</p> <p>Explications également d'un directeur de banque Wir (monnaie locale pour les PME)</p>

<p><u>Démocratie</u> (plus compliqué également)</p>	<p>→ pouvoir du peuple Les citoyens ont perdu la main mise dans le gouvernement. Elite économique bénéficie d'aides, importance gouvernementale alors que ce n'est pas la volonté du peuple. Le gouvernement est plus en phase avec les dirigeants économiques qu'avec le peuple.</p> <p>Ex de <u>Reykjavik</u> en 2009 (Islande) Les citoyens se sont soulevés et ont cessés d'obéir au pouvoir. Ils ont obtenus la possibilité de voter les lois de donner leur opinion sur les grandes priorités du pays → nouveau projet de constitution</p> <p>Ex du Kuthambakkan (Inde) Le maire et les habitants prennent les décisions ensemble. Les priorités du peuple sont entendues. Chaque citoyen est au courant de ce qu'il se passe et des décisions qui sont en jeu.</p>	<p>Explications de David Van Reybrouck un historien, archéologue et écrivain. Décisions publiques ne sont plus en phase avec la volonté des gens. USA → oligarchie pour lui.</p> <p>1:27:07 → 1:27:30 Explications par les réalisateurs (spéculations, crise économique etc)</p> <p>1:28:52 → 1:29:26 Citoyens tirés au sort pour rédiger nouvelle constitution</p> <p>1:33:30 → 1:34:15 Explications par les réalisateurs</p>
<p><u>Education</u></p>	<p>→ montrer importance de l'éducation</p> <p>Ex en <u>Finlande</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- très peu de bureaucratie</li> <li>- confiance aux autorités locales</li> <li>- pas de classement entre les écoles</li> <li>- pas d'évaluation</li> <li>- 2 enseignants pour 15 élèves</li> <li>- formation des enseignants sur le terrain</li> <li>- empruntent à de nombreuses pédagogies</li> <li>- professeurs assistants pour élèves en difficultés</li> <li>- pas un enjeu politique</li> </ul>	<p>Interview d'un directeur d'école</p> <p>Images où les professeurs et élèves mangent ensemble → savoir vivre. Images où les élèves peuvent travailler par terre, changer de position (pas toujours assis à leur bureau)</p> <p>+ Maitresse insiste sur la tolérance et l'entraide.</p>

**En gras : les éléments que j'utilise dans la séquence.**

*Question donnée à 36 élèves :*

### **Pour toi c'est quoi le développement durable ?**

- « c'est quand on évolue qu'on progresse qu'on arrive mieux grâce aux maitresses »
- « c'est quand on devient plus intelligent et puis que ça dure longtemps »
- « c'est un développement dur » (+ dessin d'un bonhomme qui tape dans un mur)
- « pour moi le développement durable c'est le développement de la durée (les heures, les minutes, secondes, centaines)
- « c'est une affaire durable tu as des trucs à faire des truc à payer c'est des affaires durables »
- « c'est le développement des choses ou des villes, des villages qui se développent » (+ dessin d'un arbre et dessin de 3 arbres avec l'indication « → après »)
- « le développement durable c'est la terre qui se développe souvent comme dans les jeux video quand il y a une mise à jour »
- « c'est un objet qui dure longtemps »
- « c'est un développement qui dure »
- « je pense que l'on peut l'utiliser encore »
- « je sais pas »
- « je ne sais pas du tout ! »
- « je ne sais pas »
- « c'est un développement qui dure du temps ? »
- « je ne sais pas »
- « je ne sais pas »
- « c'est une fleur, un arbre qui se développent pendant l'éternité »
- « c'est le développement de quelque chose qui dure longtemps ex, une plante »
- « je ne sais pas du tout »
- « c'est quelque chose de dur. Comme un développement dur. »
- « développer-durée-développement durable ça me fait penser à un développement qui dure »
- « un objet ou on lui donne une deuxième vie, quelque chose qu'on recycle »
- « c'est le développement qui dure longtemps »
- « ça se développe de plus en plus »
- « c'est quand tu recycle, fais des forets »
- « c'est le développement de quelque chose qui ne peut jamais arrêter comme la vie sur Terre »
- « c'est quelque chose qui se développe pendant longtemps »
- « c'est le développement de la vie qui dure longtemps »
- « c'est développement très casse pied »
- « c'est le développement de ton corps qui dure longtemps »
- « pour moi un développement c'est quelque chose qui se développe »
- « c'est un développement qui servira à produire moins de déchets dans le monde »
- « c'est de la géographie »
- « le développement des végétations, des animaux, des villes, des pays... »
- « pour moi je pense que c'est un développement de temps...pour apprendre des choses comme savoir construire une maison extraordinaire »
- « le développement durable c'est des objets comme le plastique, le carton, le métal, le papier et le bois ou des déchets »

*Questionnaire donné à 4 enseignants :*

**Que pensez-vous de l'utilisation de film (fiction ou documentaire) à l'école ?**

- « L'utilisation de film permet d'illustrer ce qui a été travaillé. C'est plus parlant et concret pour les élèves. Le film peut faire émerger des questions non abordées précédemment. »
- « Cela peut être intéressant pour illustrer des connaissances en classe. Permet de rendre plus concret des explications et des apprentissages. »
- « C'est une bonne manière de capter l'attention ds élèves. En général, ils adorent. Cela permet d'aborder du contenu plus rapidement et c'est une ressource culturelle quasi-inépuisable... C'est un média qui fait partie de la vie des élèves. Ils sont en général plus attentifs plus calmes si cela ne dure pas trop longtemps. »
- « Cela permet une autre entrée pédagogique que les textes, les fiches « papiers », les photos qui peut être plus accrocheuse, plus dynamique et qui attirera plus l'attention de certains élèves. »

**Dans quelle(s) discipline(s) l'utilisez-vous ?**

- « En découverte du monde et principalement en sciences »
- « Je ne l'ai pas encore utilisé actuellement, mais probablement en histoire, SVT et techno »
- « En sciences pour infirmer/confirmer une hypothèse, pour apporter du lexique et en anglais pour la compréhension et la phonologie »
- « Je l'utilise pour questionner le monde/sciences, en histoire, en anglais et parfois en maths et français avec une video courte présentant une notion »

**L'utilisation de ressources filmiques vous procure-t-elle un plaisir particulier ? Si oui, pourquoi ?**

- « L'utilisation de ressources filmiques est très intéressante mais il ne faut pas passer l'intégralité du film. Il faut choisir certains passages. PS : cela implique d'être bien équipé (vidéo projecteur) et de trouver les films qui soient adaptés »
- « Elles ne me procurent pas spécialement de plaisir, mais je pense qu'aux élèves cela peut être le cas. L'apprentissage devient ludique, cela peut leur donner envie de s'impliquer »
- « Oui car 1) j'aime faire plaisir à mes élèves, 2) j'aime les films, la vidéo à titre personnel, 3) en général cela donne de bons résultats (mémorisation, motivation...) »
- « (heu) Oui car on peut s'en servir de diverses manière : comme point de départ, comme conclusion d'un thème travaillé, comme documents d'appuis au cours d'une séquence, on peut la manier, la répéter autant de fois que l'on veut, la couper où l'on veut... (quand le matériel informatique et le réseau fonctionnent sans encombre c'est un vrai plaisir !) »

Analyse des évaluations diagnostiques :

<b>Analyses des évaluations diagnostiques Saint Pair/mer</b>							
	commerces	parkings	immeubles	routes /voitures	espaces verts	pistes cyclables /vélos /transports en commun	activités /acteurs
Élève 1	x	x	x	x			x
Élève 2	x	x	x	x			
Élève 3	x	x	x	x	x		x
Élève 4	x		x	x			
Élève 5	x		x	x	x		
Élève 6	x	x	x	x	x		x
Élève 7	x		x	x	x		
Élève 8	x		x	x	x		
Élève 9	x		x	x			x
Élève 10	x		x	x			
Élève 11	x	x	x	x			
Élève 12	x	x	x	x			
Élève 13	x	x	x	x	x		
Élève 14	x	x	x	x	x		
Élève 15	x	x	x	x	x		
Élève 16	x	x	x	x			x
Élève 17	x	x	x	x			

<b>Analyses des évaluations diagnostiques Hudimesnil</b>							
	commerces	parkings	immeubles	routes /voitures	espaces verts	pistes cyclables /vélos /transports en commun	activités /acteurs
Élève 1	x	x	x	x			x
Élève 2	x	x	x	x	x		x
Élève 3	x		x	x			
Élève 4	x	x	x	x		x	
Élève 5	x		x	x		x	x
Élève 6	x		x	x			

Élève 7	x		x	x			
Élève 8	x	x	x	x			
Élève 9	x		x	x			
Élève 10			x	x			
Élève 11	x	x	x	x			x
Élève 12	x	x	x	x	x	x	x
Élève 13	x	x	x	x			
Élève 14	x	x	x	x		x	
Élève 15			x	x		x	
Absent							

*Étude de la participation des élèves :*

<b>Nombre de participation par élève à Saint Pair sur Mer (17 élèves)</b>					
	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	<b>TOTAL</b>
Élève 1	2	0	6	1	<b>9</b>
Élève 2	5	2	8	3	<b>18</b>
Élève 3	6	4	4	3	<b>17</b>
Élève 4	9	6	2	6	<b>23</b>
Élève 5	12	4	8	3	<b>27</b>
Élève 6	4	1	0	0	<b>5</b>
Élève 7	2	5	3	3	<b>13</b>
Élève 8	4	1	2	6	<b>13</b>
Élève 9	2	1	1	1	<b>5</b>
Élève 10	3	3	3	2	<b>11</b>
Élève 11	1	0	2	0	<b>3</b>
Élève 12	0	0	0	0	<b>0</b>
Élève 13	4	1	0	0	<b>5</b>
Élève 14	1	2	2	0	<b>5</b>
Élève 15	2	3	5	4	<b>14</b>
Élève 16	0	0	0	0	<b>0</b>
Élève 17	0	1	0	0	<b>0</b>
Groupe classe	2	3	4	3	<b>12</b>
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	<b>37</b>	<b>50</b>	<b>35</b>	<b>181</b>

<b>Nombre de participation par élève à Hudimesnil (16 élèves)</b>					
	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	<b>TOTAL</b>
Élève 1	4	2	0	2	<b>8</b>
Élève 2	5	7	4	7	<b>23</b>
Élève 3	2	1	4	4	<b>11</b>
Élève 4	0	3	2	4	<b>9</b>
Élève 5	3	2	3	3	<b>11</b>
Élève 6	5	3	5	6	<b>19</b>
Élève 7	1	0	1	3	<b>5</b>
Élève 8	2	3	4	3	<b>12</b>
Élève 9	6	3	5	2	<b>16</b>
Élève 10	3	5	3	4	<b>15</b>
Élève 11	2	5	0	4	<b>11</b>
Élève 12	0	1	1	0	<b>2</b>
Élève 13	1	0	3	6	<b>10</b>
Élève 14	2	0	0	1	<b>3</b>
Élève 15	0	1	1	0	<b>2</b>
Élève 16	0	0	2	1	<b>3</b>
Groupe classe	4	4	3	6	<b>13</b>
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>56</b>	<b>177</b>

*Analyse des évaluations sommatives :*

<b>Analyses des évaluations sommatives Hudimesnil</b>						
	Présence de jardins partagés (pilier social)	Présence de micro-fermes permaculture (pilier économique)	Présence de transports en commun (pilier environnemental)	Présence d'autres éléments (en lien avec le développement durable)	Présence d'éléments graphiques	Présence d'éléments hors-sujet
Élève 1	x	x	x	x	x	
Élève 2	x	x	x	x	x	
Élève 3	x	x	x	x	x	
Élève 4	x	x	x	x	x	
Élève 5	x	x	x	x	x	
Élève 6	x		x		x	
Élève 7	x	x	x		x	

Élève 8	x	x	x			
Élève 9	x	x	x		x	
Élève 10	x	x	x		x	
Élève 11			x	x	x	
Élève 12	x	x	x	x	x	
Élève 13	x	x	x		x	x
Élève 14	x	x	x		x	x
Élève 15	x	x	x		x	
Absent						

### Analyses des évaluations sommatives Saint Pair/mer

	Présence de jardins partagés (pilier social)	Présence de micro-fermes permaculture (pilier économique)	Présence de transports en commun (pilier environnemental)	Présence d'autres éléments (en lien avec le développement durable)	Présence d'éléments graphiques	Présence d'éléments hors-sujet
Élève 1		x				x
Élève 2	x	x		x		
Élève 3	x	x	x	x		x
Élève 4	x	x	x	x		
Élève 5	x	x				
Élève 6	x	x	x			
Élève 7	x	x	x	x		
Élève 8	x			x		x
Élève 9	x	x	x	x		x
Élève 10	x		x			
Élève 11	x	x	x			
Élève 12						
Élève 13	x	x		x	x	
Élève 14	x	x	x	x	x	
Élève 15	x	x	x	x		
Élève 16	x	x		x		
Absent						

## **Remerciements**

Je tiens particulièrement à remercier Madame H. et Monsieur P., les deux enseignants qui ont accepté de mener le projet expérimental que j'ai conçu. Ils ont également accepté de se filmer et ainsi, accepté de donner à voir leur pratique enseignante.

Je remercie également fortement Pascale Delorme sans qui je n'aurais pu avoir tout le matériel pour filmer dans ces deux écoles. Je la remercie pour le temps qu'elle a consacré à transférer les films de pratique de classe depuis la K7 jusqu'au DVD et je la remercie surtout pour les temps d'échanges que nous avons pu passer ensemble.

Je remercie Dominique Briand pour ses conseils et son investissement au sein de l'atelier de recherche « Ressources et documents », ainsi que pour l'opportunité qu'il m'a donnée de présenter le début de mon travail de recherche lors de la journée d'étude sur « École et Cinéma » l'année précédente.

Enfin, je tiens plus largement à remercier l'ensemble de l'équipe de formateurs de l'ESPE de Saint Lô pour ces deux années de Master qui s'achèvent prochainement. Merci pour leur envie, leur investissement, leur énergie et leur professionnalisme.

## Résumé

À travers cette recherche, je m'interroge sur l'apprentissage de la géographie par le biais du film documentaire au cycle 3 et plus particulièrement de la ressource « Demain », initialement destinée à un public adulte. Je procède à une étude comparative entre d'une part, l'utilisation de ressources iconographiques et d'autre part, l'utilisation de la ressource filmique. Cette dernière possède des avantages dans l'enseignement de la géographie. Elle permet effectivement d'impliquer le groupe classe, de produire de la connaissance chez les élèves, de garder en mémoire certaines images, mais elle permet également à l'enseignant d'adopter une posture d'étayage dit de « laisser aller ». En revanche, l'utilisation de la ressource iconographique, bien qu'elle soit impliquante également chez les élèves, revêt d'avantage d'inconvénients. En effet, les images fixes laissent place à diverses interprétations erronées et revêt une difficulté pour l'enseignant qui se place d'avantage dans une posture de « contrôle » vis-à-vis de son étayage.

**Mots-clés :** Géographie, Développement Durable, *Demain*, Film documentaire, Enseignement, Didactisation

**Abstract :** Through this research, I wonder about the learning of geography through the documentary film in cycle 3 and more particularly the resource "Demain", initially intended for an adult audience. I make a comparative study between the use of iconographic resources and the use of the film. The film has advantages in the teaching of geography. It actually helps to involve the class group, to produce knowledge in students, to keep some images in memory, but it also allows the teacher to adopt a stance of shoring « laisser-aller ». On the other hand, the use of the iconographic resource, although it is implicit also in the pupils, has more disadvantages. In fact, still images give way to various misinterpretations and are difficult for the teacher who places himself in a position of « contrôle" in his shoring.