



HAL
open science

**“ Relief ” et “ montagne ” : les enseignants de l’école
élémentaire confrontés à la mise en mots et en images de
la saillance**

Alexandra Baudinault

► **To cite this version:**

Alexandra Baudinault. “ Relief ” et “ montagne ” : les enseignants de l’école élémentaire confrontés à la mise en mots et en images de la saillance. *Revue de Géographie Alpine / Journal of Alpine Research*, 2016, La saillance et le discours sur le relief, 104 (2), 10.4000/rga.3417 . halshs-01526729

HAL Id: halshs-01526729

<https://shs.hal.science/halshs-01526729>

Submitted on 23 May 2017

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.

« Relief » et « montagne » : les enseignants de l'école élémentaire confrontés
à la mise en mots et en images de la saillance

Introduction	1
1. Méthodologie	2
2. Relief et Montagne : les programmes en pratiques	3
Que prescrivent les programmes ?	4
Que font les enseignants et pourquoi le font-ils ?	4
3. Des enseignants qui ont du mal, pourtant, à enseigner ces notions	7
Des manuels peu adaptés aux objectifs « non déclarés » des enseignants	7
L'absence de support : la débrouille et la bricole	7
Des mises en activité difficiles à mener : exemple d'une séance sur la montagne en CM1	9
Conclusion	10
Bibliographie	11
Annexes	12
Liste des manuels utilisés.....	12
Liste des sites et des blogs consultés	12
Transcription.....	13

Introduction

« Ce dessin représente de façon simplifiée le **relief** de la surface terrestre, c'est-à-dire l'ensemble des bosses, creux, surfaces, etc. Il est composé de **4 plans** successifs. Chaque plan représente un grand type de forme du relief : plaine, collines, plateaux, montagnes. » (Blanc, 1982)

« Le relief : les bosses et les creux à la surface de la Terre ; une montagne : une forme de relief, comme une "bosse", à plus de 600 mètres d'altitude. » (Le callenec, 2012)

Ces textes sont tirés de deux manuels de cycle 3 à destination d'élèves des classes du CE2 au CM2 (enfants de 8 à 11 ans). Ils ont en commun d'associer les mots « montagne » et « relief » et d'utiliser pour les caractériser les termes de « bosses » et de « creux ». Trente ans séparent le premier extrait du suivant révélant ainsi une permanence dans la manière de définir ces notions géographiques. Ce sont ces deux mots qui seront au cœur de cet article.

Pourquoi ? Tout d'abord, parce que ces deux termes sont pour les élèves comme pour leurs enseignants des termes associés et banals. La montagne est la forme exemplaire de la saillance du relief : elle est au-dessus de toutes les autres formes, plus hautes que toutes les autres et en cela elle apparaît à la fois dans l'imaginaire spatial des élèves mais aussi dans celui des enseignants de l'école élémentaire qui disent ainsi ce qu'est le relief par le biais de

la montagne et de son prototype. Pourtant, ces deux termes sont définis de manière imprécise, ambiguë et variable selon les géographes, selon les régions du monde et leurs traditions géographiques. C'est ainsi que Bernard Debarbieux (Debarbieux, 2003) entame la notice « Montagne » du *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* par une définition (« La montagne est une forme de relief saillante caractérisée par des altitudes, des formes et des volumes qui font l'objet de conventions variables selon les contextes »), mais poursuit en nous apprenant que « malgré de nombreuses tentatives les définitions restent très imprécises ». Dans le même ouvrage, Hervé Regnauld (Regnauld, 2003), auteur de la notice « Relief » rattache d'emblée le terme à la géomorphologie définie comme « science du relief » et questionne à la fois l'imperfection du concept et son caractère flou pour la géographie (mais pas pour la géomorphologie et les géologues). Par ailleurs, les renvois suggérés à la fin de la notice comprennent les mots suivants : « forme, géomorphologie, montagne, physique (géographie), sciences de la terre (géographie et), terre, topographie ». Cette liste associe donc, quasi *naturellement*, comme le font les élèves dans leurs conceptions spatiales et les enseignants dans leurs séances de géographie « relief » et « montagne ».

Nous avons donc choisi dans cet article d'analyser ces deux mots et leurs usages dans un contexte scolaire, celui de l'école élémentaire, afin de nous interroger sur la manière dont les professeurs des écoles se saisissent aujourd'hui de ces deux objets. Comment les intègrent-ils dans leur programmation de géographie ? Comme s'y prennent-ils pour définir ces deux mots et pour dépasser le sens commun ? Quels sont les choix opérés par les professeurs des écoles dans leur classe, par les auteurs de manuels, par les blogueurs enseignants pour dire et montrer la saillance à des élèves qui ne la perçoivent que par des médiations, pour la plupart en dehors du cadre scolaire et dans un contexte touristique (vacances éventuelles à la montagne, puissance des images publicitaires, des albums jeunesse, des dessins animés) ? Nous proposons donc, après une mise au point sur les matériaux et les méthodes employées, de décrire et analyser un moment de classe ordinaire en CM1 ainsi que quelques supports pédagogiques utilisés en classe. L'objectif sera de mettre en valeur les difficultés rencontrées par les enseignants avec leurs élèves qui traduisent selon nous les apories d'un système de circulation fermé des savoirs géographiques oscillant entre traditions (par la résistance des notions enseignées et du paradigme dans lequel se situe les enseignants) et innovations (pédagogiques essentiellement par le biais des questions, des mises en activité et des mises en scène du savoir). Nous tenterons, en dernier lieu, de mettre en débat des propositions pour dépasser cette impasse.

1. Méthodologie

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur les matériaux suivants :

Un corpus de manuels¹ (du CE2 au CM2) constitué :

- de manuels récents correspondant aux derniers programmes en vigueur et aux derniers textes accompagnant la mise en œuvre de ces programmes (BO de 2008² ; progressions de 2012³ ; recommandations de juin 2014⁴)

¹ Voir la liste en annexes

² MENESR, « Horaires et programmes de l'école primaire », arrêté du 9 juin 2008, *BOEN*, Hors-série, n°3, 19 juin 2008

³ MENESR, « Progressions pour les cycles 2 et 3 », *BOEN*, n°1, 5 janvier 2012

- de manuels plus anciens. Le choix de ces derniers s'est effectué dans le cadre d'une recherche doctorale en cours. Les manuels analysés sont tirés de la bibliothèque de géographie d'une enseignante exerçant en CM1 à Paris depuis 1979. C'est pourquoi, aucune référence n'est antérieure à cette date et que celle-ci constitue notre point de départ. Par ailleurs la liste de ces références n'a pas vocation à être représentative, mais vise à éclairer comment se constitue la mémoire professionnelle d'une discipline scolaire. La sélection, n'est autre que celle de l'enseignante, elle est donc nécessairement subjective, aléatoire et réalisée au gré des expériences et des rencontres de celle-ci. Certains manuels, ceux édités par les éditions Hatier et les dossiers « Hachette » sont utilisés par les élèves de la classe. Aucun manuel récent (édité après 2008) n'a été acheté en nombre pour l'ensemble des élèves. Les manuels récents (2010 à 2014) sont utilisés par l'enseignante comme des supports documentaires.

Un ensemble de ressources numériques : forums, sites Internet et blogs⁵. Les enseignants, en particulier les débutants, mais pas seulement, utilisent de plus en plus (en fréquence et en intensité) Internet et les nombreux blogs proposés par des enseignants qui partagent et mutualisent les ressources qu'ils construisent pour leurs élèves (Charpentier, 2014). Si le dispositif apparaît moins formalisé que celui d'un manuel (initiatives individuelles non régulées et encadrées par un éditeur ou par l'institution scolaire), il est néanmoins tout autant que le manuel, si ce n'est plus, un discours sur les objets enseignés à l'école. Le caractère collaboratif et participatif de ces sites (commentaires des utilisateurs par exemple sur les ressources proposées ; échanges de pratiques sur les forums) est, nous semble-t-il, un matériau pertinent à prendre en compte pour analyser la manière dont un discours et des images prototypiques sur la montagne s'élaborent dans les classes.

Des matériaux tirés d'une observation participante dans une classe de CM1 parisienne au cours des années 2013-2014 et 2014-2015. Au cours de ces deux années, les concepts de « montagne » et de « relief » ont souvent été abordés. Au début de l'année 2013, les élèves ont participé à une classe Patrimoine dans les Pyrénées-Orientales. Les séances de géographie des semaines qui ont suivi cette classe de découverte ont toutes eu pour objet le relief de montagne. Nous en avons choisi une⁶ et avons sélectionné un moment de la séance pour illustrer notre propos⁷.

2. Relief et Montagne : les programmes en pratiques

⁴ MENESR, « Recommandations pour la mise en œuvre des programmes », circulaire n° 2014-081 du 18 juin 2014, *BOEN*, n°25, 19 juin 2014

⁵ Liste des sites consultés en annexes

⁶ La transcription intégrale se situe en annexes, nous mentionnerons dans l'article les lignes auxquelles se reporter.

⁷ Les matériaux utilisés dans cet article sont tirés d'une recherche doctorale en cours. Il s'agit d'une observation participante s'appuyant sur des méthodes ethnographiques. J'ai ainsi suivi pendant deux années scolaires (2013-2014 et 2014-2015), toutes les séances de géographie d'une classe de CM1 du 17^e arrondissement de Paris dans un quartier favorisé. L'enseignante est expérimentée, formatrice et a suivi plusieurs stages de formation continue en géographie. Elle enseigne depuis 1979.

Pour construire leurs enseignements les professeurs des écoles suivent un ensemble de prescriptions, les programmes officiels⁸, qui constituent la trame des notions et concepts qu'ils doivent enseigner à leurs élèves. Ces programmes organisent les pratiques d'enseignement (Amigues, 2009), mais il apparaît qu'en géographie, les enseignants prennent une certaine distance avec ces derniers, car ils se sentent moins contraints de les respecter que dans certaines disciplines comme le français ou les mathématiques qu'ils considèrent comme plus fondamentales (Phillipot, 2011). Par ailleurs, il a été démontré à plusieurs reprises que ce qui est réellement enseigné dans les classes est davantage le produit des représentations que les enseignants se font du programme que le programme lui-même (Audigier, Crahay et Dolz, 2006).

Que prescrivent les programmes ?

Depuis les programmes de 2002, l'étude du relief et la définition de ce qu'est une montagne ne forment pas des objets explicites de savoir, mais constituent des repères. Dans les programmes de 2008, c'est au sein d'un grand thème intitulé « Le territoire français dans l'Union européenne » et plus spécifiquement dans le sous-thème « les grands types de paysages » que les élèves doivent repérer, à l'aide d'études de cartes « les principaux caractères du relief, du climat et de l'hydrographie ». Pour apprendre ces repères, les élèves doivent étudier et mémoriser (puisqu'il s'agit de repères) des cartes. Pour Gérard Hugonie (Hugonie, 2008), il ne s'agit pas de déterminisme, mais plutôt d'une intention pédagogique visant à fixer repères identifiant les principaux caractères du territoire. Dans les nouveaux programmes, au cycle 2 (du CP au CE2)⁹, les enseignants doivent amener les élèves à « reconnaître différents paysages : les littoraux, les massifs montagneux, les campagnes, les villes, les déserts... ». Au cycle 3, c'est en CM1, à l'occasion de l'étude de lieu de vie de l'élève (son environnement proche) que l'enseignant doit « mobiliser un vocabulaire de base lié à la description des milieux (relief, hydrologie, climat, végétation). L'expression « vocabulaire de base » n'est pas anodine et pose la question des savoirs élémentaires (Trouvé, 2010) et plus globalement de la définition des savoirs fondamentaux en géographie. Il est ensuite précisé que l'acquisition de ce vocabulaire se poursuit jusqu'à la fin du cycle c'est-à-dire jusqu'à la fin de la 6^e. Les programmes de 2008 comme ceux de 2016 invitent les enseignants à traiter le relief à l'occasion d'un thème relevant de la géographie humaine, culturelle ou sociale.

Que font les enseignants et pourquoi le font-ils ?

Dans la pratique, ne pas traiter explicitement du relief français et des paysages de montagne, lors d'un chapitre préalable qui s'intitulerait par exemple « le relief français » comme dans le programme antérieur aux années 90 ne va pas de soi. Les enseignants reconfigurent, recréent et transforment les programmes au gré de ce qui leur apparaît comme

⁸ Au moment où j'écris cet article (mars 2016), ce sont les programmes publiés le 19 juin 2008 qui sont en vigueur dans les classes, ils sont consultables à l'adresse suivante :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

A partir du 1^{er} septembre 2016 ce sont les programmes publiés en novembre 2015 qui s'appliqueront, ils sont consultables à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

⁹ En cycle 2, il ne s'agit pas à proprement parler de géographie. Il s'agit en réalité des premiers éléments d'une culture géographique. Le domaine s'intitule « Questionner le monde » et inclut l'exploration de l'espace et du temps.

prioritaire. Dans le blog « La classe de Mallory »¹⁰, un chapitre composé de 4 séances dont une évaluation est proposé. Il s'intitule « La France : relief, hydrographie et climat ». Nous avons constaté au cours de notre enquête que la géographie physique apparaît souvent comme première dans les classes même si cela n'est pas explicitement dit. Pour montrer cela nous allons utiliser trois paroles d'enseignants extraites de contextes différents.

Voici pour commencer un extrait d'une conversation sur le forum des enseignants du primaire :

« Quant à la géographie physique, il me semble essentiel de la connaître pour appréhender des notions plus complexes... Vous ne pourrez jamais donner à la géographie une dimension humaine si vous n'en connaissez pas le sens physique. C'est comme enseigner la technique opératoire de la multiplication à un enfant qui ne sait pas compter. »¹¹

Et, un extrait d'un entretien collectif mené avec tous les enseignants de cycle 3 d'une école parisienne :

« À l'école élémentaire, comme son nom l'indique, on fait de l'élémentaire, on fait la base et apprendre le relief, les montagnes, les mers, les fleuves, c'est la base. J'ai une classe de CE2-CM2 et avec les CE2 je fais la géographie physique de la France toute l'année. »¹²

Premier facteur de résistance de cette géographie physique à l'école, le découpage hérité de la géographie classique entre géographie physique et géographie humaine qui place la première comme déterminante de la seconde (Hugonie, 2008 ; Clerc, 2002 ; Lefort, 1992) maintenant l'idée d'une relation linéaire de cause à effet entre le milieu et les activités humaines. Ainsi, la dimension systémique de la géographie n'est pas envisagée. Le raisonnement ne peut être que linéaire. Les enseignants rencontrés lors de notre recherche, savent tous théoriquement, que cette approche n'est plus d'actualité, mais ne se vivent pas néanmoins comme « passéistes » ou « réactionnaires » en enseignant ces notions, car elles leur apparaissent comme élémentaires, comme premières pour amorcer le raisonnement. C'est ce que suggèrent aussi les sommaires de quelques manuels et les nombreuses fiches d'activités consacrées au relief sur les blogs des enseignants, le travail sur le relief français se fait souvent pour lui-même sans lien d'abord avec des considérations spatiales, culturelles ou humaines. L'étude du relief apparaît presque toujours comme le point de départ des apprentissages en géographie suivant en cela une tradition bien établie selon laquelle il est nécessaire de fixer le tableau initial de manière nomenclaturale (les élèves doivent apprendre d'abord à localiser et nommer les principaux caractères du relief) (Hugonie, 2008). Pour la plupart des enseignants interrogés, il n'est pas question de déterminisme, mais de l'ordre *a priori* le plus simple, celui qui permet de poser les bases sans lesquelles tous les autres objets géographiques ne pourraient être compris. Les professeurs des écoles rejoignent sur ce point

¹⁰ <http://www.laclassedemallory.com/la-france-relief-hydrographie-climat-a107033304> : Mallory enseigne depuis 2005, elle est née en 1982, enseigne dans une école du nord de l'Isère et a obtenu avant d'enseigner une licence en sciences de l'éducation.

¹¹ Message posté le 29 juillet 2015 sur le Forum des enseignants du primaire (<http://forums-enseignants-du-primaire.com/topic/316051-geographie-ce2>) dans un échange très riche sur la compréhension des démarches préconisées par les programmes.

¹² E-150602 – 12'45 : Entretien collectif avec tous les enseignants en cycle 3 dans une école du 13^e arrondissement de Paris)

la demande sociale (Lefort, 1992, 2010) qui assimile le savoir géographique à ses objets (la carte du relief et des principaux sommets par exemple).

Dans cet extrait d'entretien, le relief (entendu comme l'étude de ses formes) apparaît comme un savoir plus simple à aborder en premier, plus compréhensible pour les élèves :

« On reprend en CM1, en faisant l'Europe. (...). On s'est fait notre propre progression. On a commencé par l'Europe physique, on a revu ce qu'était une montagne, un fleuve, un littoral, en gros tout ce qui concernait le relief et puis ensuite on a élargi sur l'Europe, l'Union européenne, les institutions ».

Arrives-tu à estimer combien de temps tu passes sur cette première partie ?

« On y a passé longtemps quand même. Parce que là on en est au climat. On est resté sur cette première partie jusqu'aux vacances de février (...) Dans le Belin, il commençait par l'euro, l'Union européenne et ensuite le relief. Mais moi, je trouvais que c'était beaucoup trop dur en début d'année parce que c'était des concepts trop difficiles (l'Union européenne, les institutions...) »¹³.

Ces savoirs et cet apprentissage des formes du relief (par le biais de cartes complétées et coloriées à l'échelle de l'Europe) occupent par conséquent au moins la moitié des séances de géographie de l'année dans cette classe. « Simple » s'oppose ici à « complexe » et rejoint un autre couple : « concret/abstrait ». Aussi, l'étude des formes du relief relèverait du « simple », du « concret » alors que la dimension humaine, elle, relèverait du complexe et de l'abstrait. Or, cette simplicité n'est qu'apparence. Ce qui est simple pour les élèves c'est qu'ils n'ont pas de difficulté réelle à identifier et à reconnaître un paysage de montagne, car avant même d'utiliser le mot, ils s'en forment déjà un prototype (nous suivons ici l'approche des linguistiques cognitives et la pensée de la psychologue Eleanor Rosch) (Rosch, 1973 et Kleiber, 1990) soit une image mentale typique. Les enfants construisent très tôt (au moment de l'acquisition du langage) l'image prototypique de la montagne (dans les cours de récréation des classes maternelles et dans les bacs à sable, les enfants font des « montagnes » de sable, des « montagnes » de feuilles en automne). Le degré de saillance s'établit donc à leur échelle. Les élèves dans la cour de récréation savent bien que le tas de feuilles n'est pas une réelle montagne et comprennent qu'en disant une « montagne de feuilles » ils font appel à des caractéristiques sous-jacentes du concept de montagne, tel que nous le concevons en France (haut, forme plus ou moins pyramidale, triangle (Meunier, 2014) plus ou moins arrondi au sommet, qui « bloque » la vue, qui fait obstacle, car on ne peut pas voir ce qu'il y'a derrière). Ce sont donc ces traits sous-jacents qui forment la trame du mot montagne et lui donnent sens.

Dans la pratique, les enseignants passent donc plus de temps à définir et à enseigner la géographie physique que cela n'est prescrit. Tout se passe alors comme si finalement, cet enseignement était conduit de manière un peu clandestine. Les enseignants rencontrés sont conscients qu'ils ne devraient pas le faire ainsi, mais ils le font quand même et pas seulement pour des motifs d'ordre pédagogique (Hugonin, 2008). Nous ne souhaitons pas ici déplorer ces pratiques informelles, parfois vécues comme clandestines voire « résistantes » et alimenter un débat ancien et parfois stérile sur les écarts entre géographie savante, géographie scolaire et géographie réellement enseignée. Ces pratiques existent, elles sont courantes et

¹³ E-140407- 7'00 à 8'31 : Entretien avec A. (enseignante de 33 ans, en CM1, dans une école du quartier de Belleville, 20^e arrondissement de Paris)

ordinaires. Mais — et pour cause, ces approches ne sont plus théoriquement en vigueur, elles n'alimentent plus de réflexion pédagogique ou didactique¹⁴ — les enseignants ne parviennent pas à construire des séquences dont ils sont pleinement satisfaits et se trouvent confrontés à des difficultés de mises en œuvre que nous allons maintenant tenter de décrire et analyser.

3. Des enseignants qui ont du mal, pourtant, à enseigner ces notions

Le paradoxe de la situation est le suivant : les enseignants souhaitent enseigner malgré tout les formes du relief, mais nous avons constaté qu'ils ont du mal à y parvenir vraiment. Le chemin pédagogique est difficile à trouver et cette intention première se transforme souvent en un simple travail de localisation et de repérage, car aucun outil ou modèle pédagogique renouvelés n'est proposé.

Des manuels peu adaptés aux objectifs « non déclarés » des enseignants

Dans les manuels, comme la montagne ou le relief ne sont pas au cœur des apprentissages, la définition est variable d'un ouvrage de référence à un autre. Les guides pédagogiques qui accompagnent les enseignants dans la prise en main des manuels n'apportent guère de définition plus stable, car les auteurs s'inscrivent dans des paradigmes différents de la géographie : le guide Magnard (Ouriachi, 2010) propose une mise au point sur la formation du relief français reprenant les différentes ères géologiques alors que le guide Hachette (Clary, 2010) décrit les formes du relief sans définir la notion tout en indiquant aux enseignants que « *ces formes de relief fournissent des repères qui permettront aux élèves de situer les différents éléments rencontrés au cours des leçons ultérieures. Elles donnent l'une des clés d'explication de l'occupation humaine, mais insister sur le fait que le relief n'est qu'un élément parmi d'autres (comme l'histoire, la culture, l'aménagement par les hommes...) concourant à l'analyse d'une situation géographique* ». Ces positions sont aussi le reflet des difficultés théoriques de la géographie aujourd'hui à élaborer et définir un corpus de savoirs géographiques et spatiaux actualisés. Les débats qui animent le monde des géographes ne sont ni connus ni perçus par les enseignants qui n'ont pas la possibilité théorique de déterminer quel paradigme leur est proposé.

L'absence de support : la débrouille et la bricole

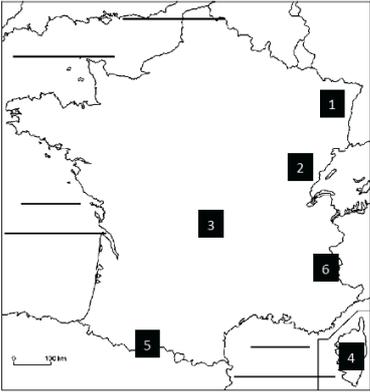
Les enseignants font aussi avec les supports pédagogiques qu'ils ont. Les manuels, les guides du maître ou les propositions pédagogiques suivent rigoureusement les programmes et ne proposent donc jamais de séquences sur « les montagnes » ou le « relief en France » comme dans les manuels des années 80. Aussi, les enseignants utilisent très souvent (et de plus en plus paradoxalement alors que l'offre éditoriale – papier et numérique des éditeurs ne cesse de croître) les fiches et documents partagés sur l'Internet (Charpentier, 2014) et échangent d'anciens documents scannés¹⁵. Nous postulons, qu'en l'absence d'outils

¹⁴ Le paradigme des « Educations à... » ou du « Développement durable » a souvent remplacé cette réflexion didactique.

¹⁵ Sur le blog de Tata Nananou, <http://tata31.eklablog.com/ddm-espace-la-montagne-a28201268>, on peut par exemple trouver de vieux timbres sur les principales formes du relief ou encore des fiches d'activités utilisant des documents tirés de fichiers d'activités édités au milieu des années 80. Voir par exemple la fiche d'activités à télécharger sur la montagne : http://ekldata.com/cE1FHlj70AiuGj5I6sR1w_rvIB0.pdf. Ces fiches ont

pédagogiques renouvelés et actualisés sur ces notions, ils se procurent où ils peuvent et comme ils peuvent des outils plus anciens qui traitaient frontalement ces questions.

Les enseignants se débrouillent avec ce qu'ils ont et agencent leurs propres outils pédagogiques grâce à des logiciels de bureautique de plus en plus intuitifs qui permettent à chacun de produire des supports très proches de supports produits pas des éditeurs. Une évaluation, extraite du blog « Le cartable de maîtresse Séverine »¹⁶, nous permet de mettre ainsi en valeur plusieurs points. L'évaluation présente aux élèves des objectifs précis. L'un d'eux est : « Être capable de définir le relief français ». Nous observons dans ce dispositif d'évaluation une assimilation du mot *relief* au mot *montagne* : tout se déroule ici comme si le mot relief était un synonyme du mot montagne. L'évaluation comprend un exercice de localisation avec une légende à compléter. Dans le dernier exercice, le mot relief équivaut au mot montagne. Cette évaluation témoigne d'une assimilation *relief/montagne*, produite par un imaginaire spatial et culturel faisant du paysage montagnard le relief en lui-même. Le caractère saillant n'est remarquable que parce qu'il fait tenir ensemble les éléments géologiques, végétaux et humains qui forment l'imaginaire du « paysage de montagne ». Autrement dit, les côtes basses et sableuses sont bien une forme du relief terrestre, mais elles ne permettent pas de « montrer » dans ces situations d'enseignement le relief. Seule la saillance considérée aux yeux de l'enseignant comme remarquable, celle qui s'élève, en France au-delà des 500 à 600 mètres, rend possible dans l'esprit des enseignants l'idée de « relief ». Aucun exercice n'évalue en fait la capacité à définir le mot « relief » ou le mot « montagne ».

Evaluation de géographie CE1/CE2 – Le relief français	Evaluation de géographie CE1/CE2 - Le relief français																																						
<p>Compétences évaluées : Être capable de définir le relief français Être capable de situer sur la carte de France les massifs montagneux Être capable de définir ce que sont les parcs nationaux et leur rôle Connaître les activités humaines sur le relief</p> <p>Prénom : _____ Date : _____ Note : _____</p> <p>1. Entourer les bonnes réponses concernant le relief : (6 points)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le relief français est constitué de : 4 / 2 / 6 massifs montagneux • En France il existe : des montagnes jeunes / des montagnes anciennes / des montagnes adolescentes • Les montagnes jeunes sont : Alpes / Massif-Central / Jura / Vosges / Corse / Pyrénées • Les montagnes anciennes sont : Alpes / Massif-Central / Jura / Vosges / Corse / Pyrénées • La jeune montagne a : pentes raides / pentes douces, haute altitude / basse altitude, sommets pointus / sommets arrondis <p>2. Compléter la légende de la carte de France : (6 points) *En donnant le nom des massifs montagneux :</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>1 _____</p> <p>2 _____</p> <p>3 _____</p> <p>4 _____</p> <p>5 _____</p> <p>6 _____</p> </div> </div>	<p>*Qu'est-ce qu'un parc national ? Quels sont les animaux protégés en montagne ?(4 points)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr><td style="width: 50%; height: 20px;"></td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td style="height: 20px;"></td><td></td></tr> </table> <p>3. Cocher les activités humaines que l'on trouve sur le relief : (4 points)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 20%; text-align: center;">Activités humaines sur le relief</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Station de ski</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Station balnéaire</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Le VTT</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>L'élevage</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>La randonnée</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Le canoë</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>La pêche</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>La production laitière</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Les ports militaires</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>L'escalade</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>																		Activités humaines sur le relief	Station de ski	<input type="checkbox"/>	Station balnéaire	<input type="checkbox"/>	Le VTT	<input type="checkbox"/>	L'élevage	<input type="checkbox"/>	La randonnée	<input type="checkbox"/>	Le canoë	<input type="checkbox"/>	La pêche	<input type="checkbox"/>	La production laitière	<input type="checkbox"/>	Les ports militaires	<input type="checkbox"/>	L'escalade	<input type="checkbox"/>
	Activités humaines sur le relief																																						
Station de ski	<input type="checkbox"/>																																						
Station balnéaire	<input type="checkbox"/>																																						
Le VTT	<input type="checkbox"/>																																						
L'élevage	<input type="checkbox"/>																																						
La randonnée	<input type="checkbox"/>																																						
Le canoë	<input type="checkbox"/>																																						
La pêche	<input type="checkbox"/>																																						
La production laitière	<input type="checkbox"/>																																						
Les ports militaires	<input type="checkbox"/>																																						
L'escalade	<input type="checkbox"/>																																						

beaucoup de succès comme en témoigne un commentaire : « J'aime beaucoup tes séances de géo, et les vieux docs que tu utilises. On n'en a plus des comme ça, malheureusement. »

¹⁶ <http://www.lecartabledeseverine.fr/> : sur son blog l'enseignante indique qu'elle exerce depuis 15 ans dans les Ardennes (en CE1/CE2 et CM1)

Des mises en activité difficiles à mener : exemple d'une séance sur la montagne en CMI

Cette difficulté à nommer et à définir explicitement les savoirs en jeu conduit lors des séances à un certain nombre de malentendus sociocognitifs (Bautier, Rayou, 2009 ; Bonnery, 2015) comme nous allons le voir dans la séance observée¹⁷. La situation de classe est la suivante : les élèves observent une photographie d'un paysage de montagne (Pyrénées). La photographie a été prise par l'enseignante lors d'une classe patrimoine avec les élèves lors des deux dernières semaines de septembre. Sur place, les élèves avaient réalisé un dessin du paysage projeté. La première partie de la séance a permis l'identification du document, le rappel de la définition de paysage. La transcription démarre au moment où les élèves commencent le découpage des différents plans de la photographie. Au premier plan, les élèves ont reconnu une forêt.

Dans un premier temps de la séance (1.1 à 17) l'enseignante présuppose que les définitions de relief et de montagne sont acquises et considère qu'il ne s'agit que de « termes à revoir ». Une élève, avec sa main, trace bien dans l'air la forme prototypique de la montagne dont le fond est vu comme « plat », non saillant, et formant la vallée. Elle trace donc une sorte de double cuvette pour figurer le sommet. L'enseignante cherche ensuite, en utilisant une pédagogie dite inductive et partant de ce que savent déjà les élèves, à faire dire la définition de montagne (1.18 à 21). Elle ne l'obtient pas et passe alors à un exercice de localisation du massif des Pyrénées pour résoudre la question se refusant à délivrer de manière transmissive un savoir « tout prêt » aux élèves. C'est donc par le biais du repérage du massif des Pyrénées sur la carte du relief (1.22 à 32) qu'elle compte ainsi faire définir (en fait identifier) la montagne, comme dans l'évaluation vue précédemment.

En ce qui concerne la définition et la formation du concept de relief, nous observons là des difficultés bien différentes. Une première stratégie consiste à utiliser des mots a priori plus simples pour aider les élèves à se former une image mentale de ce que désigne le terme relief. Les mots « creux » et « bosses » sont souvent privilégiés, car ils permettent d'imaginer des accidents topographiques que les élèves peuvent réellement vivre à leur échelle (à pied, en vélo, dans une voiture, on ressent ces dénivellations). De même, les mots « irrégularités », « inégalités » semblent dire également le caractère accidenté des terrains que l'on peut ressentir en marchant, en courant... Mais la projection sur une autre échelle (celle d'un massif, celle d'un pays ou d'un continent voire de la planète) de ces images de creux et de bosses, de ces irrégularités demeurent un exercice mental difficile pour les élèves comme le montre le début de la séance observée. Les distinctions massifs, sommets, monts (1.23-24)... n'étant plus des objets de savoir prescrits ne sont pas enseignées en tant que telles aux élèves qui ne possèdent donc pas d'autres référents que le prototype alors même que ces élèves viennent de passer deux semaines sur le terrain et qu'ils ont dessiné sur place le paysage qu'ils sont entrain d'observer en classe.

Poursuivant son objectif — nommer et décrire les formes du relief et de l'occupation humaine sur la photographie à l'aide — l'enseignante consacre un second temps de la séance à la réalisation collective d'un croquis de la photographie du paysage de montagne prise lors de la classe Patrimoine dans les Pyrénées (1.33 à 86). Ce que nous constatons c'est que la tâche à effectuer pour les élèves est d'abord celle du croquis : il n'y a pas finalement d'associations pour eux entre le tracé des lignes du croquis au feutre noir et la compréhension des formes du relief (1.50 à 64). Ce moment est un véritable temps de flottement et

¹⁷ La transcription du moment de classe analysé se trouve en annexes. Nous nous référons donc ici aux lignes de celle-ci afin que le lecteur puisse s'y référer.

d'incompréhension : stupeur du côté de l'enseignante qui pense sa question « simple » et inquiétude du côté des élèves qui ne parviennent pas à répondre aux attentes de leur professeur. Les élèves cherchent donc à identifier des formes dans la photographie : soit il voit une montagne soit il voit une plaine soit il voit un plateau. Là, il voit des lignes (l.61 à 64) — celles du croquis et des plans — et une montagne (l.75). Pour atteindre la catégorie « relief », dans leur conception, il faudrait voir d'autres reliefs. Tout cela évidemment est une question d'échelle, mais il est important de comprendre quels types de géographies les enfants forment à partir des documents, images, mots et activités qui leur sont fournis. Le mot « forme » peut être à l'origine de malentendus chez les élèves qui associent le mot forme à la forme géométrique. Ainsi, lors d'une autre séance, une élève comprend dans la consigne « vous devez tracer les formes du relief sur votre croquis » des formes géométriques et a tracé sur son croquis au lieu des lignes attendues délimitant les plans des carrés, des triangles là où il lui semblait que les formes changeaient. Par ailleurs, la sémiologie graphique utilisée dans le langage cartographique recourt le plus souvent à des formes géométriques en légende. Il n'est pas si évident donc de conceptualiser pour un enfant les formes que pourrait prendre le relief (imaginez-vous l'espace d'un instant dans cet imaginaire spatial enfantin où carrés, cercles et triangles se bousculent sur la surface terrestre). Certes, la liste des exemples est là pour dire, de manière exemplaire, ces formes et ces niveaux de saillance mais la compréhension par l'exemple implique la reconnaissance préalable des formes mentionnées (plaines, plateaux, collines, montagnes, vallées). Finalement, c'est par un détour, celui de la lecture du titre de la carte murale (l.78 à 82) que les élèves trouveront la réponse attendue.

Cet extrait de séance montre en réalité que la construction conceptuelle de la saillance relève bien de l'abstraction et donc d'une notion plus complexe à enseigner qu'il n'y paraît. L'enseignante, elle, conçoit le relief comme un ensemble topographique. Elle a en tête le modèle des courbes de niveau des cartes topographiques qui lui permettent de lire celui-ci. Dans la suite des séances proposées, les élèves seront d'ailleurs amenés à travailler sur les courbes de niveau d'une carte topographique et à construire une coupe simplifiée à partir d'un extrait agrandi au format A3. Les conceptions des élèves et de l'enseignante ne se croisent pas dans cet extrait et ne se retrouvent qu'autour d'un objet, la carte murale du relief français, dont la lecture du titre permet aux élèves de finalement répondre aux attentes supposées de l'enseignante.

Conclusion

Dire et construire le concept de la saillance terrestre demeure une situation délicate à mener pour l'enseignant de l'école élémentaire. Confronté à ses propres représentations de ce que doit être l'enseignement de la géographie (connaître les formes du relief est évalué par la connaissance des localisations sur la carte des principales formes du relief français), pris entre ses propres convictions, celles de l'institution et celles, plus lointaines ou mal connues, de la géographie universitaire, les professeurs des écoles ne parviennent que difficilement à faire des propositions pédagogiques renouvelées et adaptées. La question des supports d'apprentissage est prégnante, souvent à la source de malentendus chez les élèves, mais également chez les enseignants.

Nous aimerions terminer cet article par sur la question de la manipulation pour mieux appréhender et conceptualiser la saillance. L'importance des gestes pour l'apprentissage des concepts en mathématiques est souvent mise en valeur et connue des enseignants qui, même si la manipulation est moins fréquente en cycle 3 qu'à la maternelle ou au cycle 2, n'hésitent cependant pas à y recourir. Utiliser ses mains pour apprendre est une voie fondamentale : explorer une carte du relief « en relief » avec la paume de sa main est un moyen d'envoyer

une information sensorielle au cerveau qui construit bien plus efficacement ainsi la catégorie relief avec toutes les nuances qu'elle contient du fond des océans jusqu'au sommet des montagnes. La construction de cartes simples en relief, de maquettes, de boîtes contenant des objets et de la pâte à modeler sont des démarches peu explorées aujourd'hui en géographie et absentes de la plupart des manuels et guides de mises en œuvre récents. « Fabriquer » de la matière géographique est une manière de la concevoir et de se l'approprier. Les manuels anciens proposaient de nombreuses activités de ce type, mais dissociaient l'étude des formes du relief des phénomènes humains et culturels¹⁸. Il ne s'agit pas de revenir en arrière, de retrouver sur le mode « confiture bonne maman » la bonne vieille géographie d'antan, mais il s'agit de nous interroger sur les méthodes pédagogiques actuelles dites actives et constructivistes qui sont finalement peu explicites et peu « actives » au sens littéral du terme. N'est-il pas possible de « fabriquer » avec les élèves de la matière géographique intégrant les paradigmes contemporains ? De se poser clairement et sereinement la question des apprentissages relevant de la géographie physique pour éviter que les enseignants — faute de mieux — ne s'engouffrent dans la reproduction de documents « tout prêts » et photocopiables datant d'une époque ou celle-ci était explicitement enseignée aux élèves ?

Bibliographie

- AMIGUES, R. (2009). « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité ». *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 42, n° 2, p.11-26
- AUDIGIER, F., CRAHAY, M. et DOLZ, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. De Boeck. 2006
- BAUTIER, E., & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BONNÉRY, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques*. Paris : La Dispute.
- CHARPENTIER, P. (2014). *L'activité de préparation des séances de classe par les maîtres polyvalents du cycle 3 de l'école primaire : l'exemple de la géographie*. Université de Reims Champagne-Ardenne.
- CLAUS, P. (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale (2013-066)*. IGEN.
- CLERC, P. (2002). *La culture scolaire en géographie le monde dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DEBARBIEUX, B. (2001). Les montagnes : représentations et constructions culturelles. in Y. Veyret, *Les montagnes : discours et enjeux géographiques*. Paris : Sedes.
- DEBARBIEUX, B. (2013). Montagne. in J. Lévy & M. Lussault, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- HUGONIE, G. (2008). « La place des données naturelles dans la géographie de la France enseignée de l'école au lycée ». *L'Information géographique*, 72.

¹⁸ Voir par exemple préface d'un manuel de géographie de 1948 dans laquelle l'auteur, L. Planel, invitait les élèves à faire « des collections, expériences, desins, modelages qui étendent et fixent les notions indispensables par l'action et la recherche personnelles » : PLANEL, L. (1948). *Première géographie documentaire*. Paris : Belin

- KLEIBER, G. (1990). La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical. Paris : PUF.
- LEFORT, I. (1992). *La lettre et l'esprit, Géographie scolaire et géographie savante, 1870-1970*. Paris : CNRS.
- LEFORT, I. (2010). « La géographie : quelle (s) demande (s) sociale (s) pour quels publics ? ». *Tracés*, Hors-série, p.205-215
- LEROUX, X. (2012). « Compléments des programmes de géographie de l'élémentaire : valait-il mieux jamais que si tard ? ». *Cybergeo: European Journal of Geography*.
- MEUNIER, C. (2014). *Quand les albums parlent d'Espace. Espaces et spatialités dans les albums pour enfants*. École normale supérieure de Lyon
- REGNAULD, H. (2013). « Relief ». in Levy, Jacques, & M. Lussault, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- ROSCH, E.H. (1973). "Natural categories", *Cognitive Psychology*, 4, p.328-350
- TROUVÉ, A. (2010). *Penser l'élémentaire. La fin du savoir élémentaire à l'école ?* Paris : L'Harmattan.

Annexes

Liste des manuels utilisés

- BLANC, J., DELERIS, C., & GENTIL, G. (1982). *Géographie CM*. Paris : Bordas.
- CAILLE-CATTIN, C et alii (2014), *Histoire-Géographie, CMI*, Paris : Maganrd
- CHEVALIER, J.-P. (2010), *Géographie, CMI*, Paris : Nathan
- CLARY, M. (2005), *Les paysages français, Cycle 3*, Paris : Hachette
- CLARY, M. (2010), *Histoire-Géographie, CMI*, Paris : Hachette
- DELPEUCH, R. (2014), *Histoire-géographie, CMI*, Toulouse : Sedrap
- GRALHON, R. (1985). *Géographie CM*. Paris : Éditions de l'école.
- LE CALLENEC, S. (2001), *Géographie, Cycle 3*, Paris : Hatier
- LE CALLENEC, S. (2005), *Géographie, Cycle 3*, Paris : Hatier
- LE CALLENEC, S. (2010), *Histoire-géographie, CMI*, Paris : Hatier
- LE CALLENEC, S. (2012), *Géographie, Cycle 3*, Paris : Hatier
- NEMBRINI, J.-L., POLIVKA, P., & BORDES, J. (1985). *Géographie CM*. Paris : Hachette.
- NEMBRINI, J.-L., FAUX, J., JEANNEAU, P., & PRADDAUDE, J.-P. (1996). *Géographie — Cahier d'activités - Cycle 3/niveau 1*. Paris : Hachette.

Liste des sites et des blogs consultés

- Forum des enseignants du primaire : <http://forums-enseignants-du-primaire.com>
- La classe de Stefany : <http://www.laclassedestef.fr>
- La classe de Mallory : <http://www.laclassedemallory.com>
- Le cartable de maîtresse Séverine : <http://www.lecartabledeseverine.fr>
- Orpheecole : <http://orpheecole.com>
- Le Pass education : <http://www.pass-education.fr>
- Mon cartable du net : <http://mon-cartable-du-net.perso.sfr.fr/geographie.html>
- Ma maîtresse de CM1-CM2 : <http://mamaitressedecm1.fr>
- A l'encre violette : <http://mamaitressedecm1.fr/?p=91>
- Cenicienta : <http://cenicienta.fr>
- SitesPE : <http://sitespe.fr>

Transcription

S-131015 – séance 4 - 33'25 à 48'30

En caractère gras : l'enseignante

En caractère normal : les élèves (sauf indication contraire, un élève qui lève le doigt est autorisé à répondre)

En italique : actions des élèves ou de l'enseignante, commentaires.

1 **M., va me montrer avec le doigt, le 2^e plan... c'est un petit moins net, mais il y'avait de la**
2 **brume. Tu peux prendre la règle, ça sera plus facile. Comme ça, oui, ce sera plus facile.**
3 **Mets toi sur le côté, car quand tu montres et que tu te mets devant là tu caches.**
4 *L'élève pointe le 2^e plan avec la règle.*
5 **Oui, Alors, ce 2^e plan, c'est quoi ?**
6 C'est la vallée.
7 **Qu'est-ce que c'est que la vallée ?**
8 C'est comme une montagne, mais avec un fond un petit peu plus plat...
9 **C'est plat la vallée ? Ca dépend...**
10 Non, c'est creux...
11 *(En aparté, vers moi : tu vois tout le vocabulaire qui est à revoir...)*
12 **Bon, une vallée, elle est liée à quoi ?**
13 A des montagnes
14 **Elle est liée à des montagnes... Oh, on reverra ça, bon...**
15 Elle est entre deux montagnes. En fait c'est une montagne qui est comme ça (*l'élève fait un*
16 *geste avec sa main du haut vers le bas*) et vers la fin c'est comme ça (*l'élève dessine avec sa*
17 *main le profil d'une cuvette*).
18 **D'accord, mais alors moi j'aimerais définir ce que c'est qu'une montagne ?**
19 Ben, euh... une montagne... c'est..
20 **Qu'est-ce que c'est qu'une montagne ? Moi j'en sais rien...**
21 *Aucune main ne se lève*
22 **C'est quelle montagne d'abord ?**
23 *(en aparté, vers moi : parce qu'il y'a la confusion montagne, massif montagneux, sommet,*
24 **mont... pas évident hein)**
25 **Alors, là, on voit toutes les Pyrénées ?**
26 Non (*collectif*)
27 **Alors on voit une partie des Pyrénées, une partie du massif montagneux des Pyrénées.**
28 **Tiens, M., tu vas tourner la carte** (*l'élève doit retourner la carte murale du côté du relief*) et
29 tu nous montres les Pyrénées sur la carte. Tourne, tourne... fais attention... Montre nous où
30 sont les Pyrénées ? (...)
31 *Suivent un certain nombre de questions/réponses sur la localisation des Pyrénées Orientales,*
32 *de Perpignan.*
33 **Alors, on revient à la photo. Ici, vous me dites, on voit des montagnes. Alors en fait, on**
34 **ne voit pas des montagnes, on voit des sommets. On en voit plein, plein, plein. Comment**
35 **ça s'appelle ça, ce que vous appelez les montagnes ? ça fait partie de quoi ? Tiens, viens,**
36 **E., viens là et tu me suis le premier plan. Avec la règle. Tu le suis. Comme si tu traçais le**
37 **contour.**
38 *L'enseignante cherche une grande feuille de papier blanc et dit alors : « Voilà on va faire*
39 **quelque chose ».** *Elle place la feuille sur le tableau à l'aide des élèves, sur la photographie*
40 *projetée. Après quelques minutes, la feuille est fixée avec du scotch.*
41 **Alors, E, ce que tu as fait avec la règle, tu vas me le faire avec le feutre.**
42 *L'élève se déplace et prend le feutre, il commence à tracer.*
43 **Alors on y va, on fait vite, on fait vite. M., je voudrais que tu viennes et tu vas faire ce**
44 **que tu as tracé tout à l'heure. Vas-y, vas-y c'est pas au détail près. Oui... attention,**
45 **attention...** (*l'élève trace rapidement*). **Bien.**
46 **Quelqu'un vient me faire le plan d'après ?**
47 *Un autre élève se déplace et vient tracer le plan suivant.*
48 **Tu descends du banc, tu me redonnes mon stylo... bon on pourrait continuer là, mais ma**
49 **photo est tronquée.**
50 **Alors, ce qu'on a dessiné là, comment ça s'appelle ?**

51 *(grand enthousiasme des élèves face à cette question, qui lève la main et veulent tous*
52 *répondre)*
53 un croquis
54 *(on lit la déception et la surprise dans les yeux de l'enseignante qui ne s'attendait pas à cette*
55 *réponse).*
56 **Non, qu'est-ce qu'on a dessiné en noir ?**
57 Les plans
58 **Les plans, oui, mais ils représentent quoi ces plans ? Si on ne regarde que les plans.**
59 **Regarde, j'arrête, je cache l'image et donc, ça là, qu'est-ce qu'on voit ?**
60 Le croquis
61 Les contours
62 **Mais qu'est-ce que c'est que ces contours ? ce sont les contours de quoi ? comment ça**
63 **s'appelle ?** *(en pointant les lignes avec la règle).*
64 Les contours des plans
65 **Bon,** *(quelques signes d'agacement dans la voix)* **vous m'avez dit tout à l'heure ce sont des**
66 **montagnes, c'est la vallée. Tout ça, ça fait partie de quoi ?**
67 Du paysage montagnard
68 **Je crois que je vais laisser tomber. Les montagnes, les plaines, les vallées, ça fait partie**
69 **de quoi ?** *(signes d'agacement dans la voix)* **Ce sont des choses que l'on voit depuis le 1^{er}**
70 **septembre.**
71 La nature
72 Le paysage
73 **Il n'y a pas que ça dans le paysage. Si je ne regarde que les lignes, qu'est-ce que je vois ?**
74 **Qu'est-ce que je peux dire en voyant ces lignes ? C'est un paysage de...**
75 Montagne
76 **Oui, donc la montagne c'est quoi ? c'est le... le...**
77 Pas de réponse
78 **Comme la carte que j'ai là-bas... cette carte que j'ai là-bas c'est une carte du... lisez...**
79 Le relief... relief... *(plusieurs élèves trouvent le mot attendu).*
80 **Donc, ça ce qu'on voit en noir c'est le... ce qu'on voit en noir ce sont les lignes du... ?**
81 Relief
82 Oui, le relief.
83 **Alors, qu'est-ce qu'on a vu comme mots qui faisaient partie du relief ?**
84 les montagnes
85 **qu'est-ce qu'on a vu d'autres comme mots qui faisaient partie du relief ?**
86 vallée