

**CONSEILS ET SUGGESTIONS
POUR INTERPRÉTER ET METTRE EN ŒUVRE
LE PROGRAMME D'ÉTUDE DU MILIEU**

AVANT-PROPOS

Depuis la publication du nouveau programme d'étude du milieu, en 2000, les membres du groupe à tâche chargé de son élaboration, les conseillers pédagogiques, les animateurs des formations continuées, les professeurs d'école normale visitant leurs étudiants stagiaires, etc., recueillent et mettent en commun les questions que leur posent les professeurs.

Le moment est venu de diffuser le résultat de ce travail. La formule retenue est celle d'un jeu de questions-réponses. Cette manière de procéder entraîne évidemment un certain nombre de redites, le lecteur voudra bien s'en accommoder. Elle lui épargne cependant une lecture intégrale et lui permet d'accéder rapidement aux renseignements qu'il recherche.

Ces « Conseils et suggestions pour interpréter et mettre en œuvre le programme d'étude du milieu » ont été rédigés par Dominique Bertrand, Prosper Boulanger, Jean-Michel Brogniet, Nicole Coumont, Christian Patart, Régis Piedbœuf, Anne-Marie Samson, Anne Simon, Philippe Soutmans, Claire Van Overstraeten et Jean-Paul Wibrin.

SOMMAIRE

Principes de base et philosophie générale

1. Comment situer l'étude du milieu entre l'éveil de l'enseignement fondamental et les cours disciplinaires du secondaire supérieur ?	7
2. Qu'est-ce que le « milieu » ?	7
3. Quelle est la finalité première du cours d'étude du milieu ?	8
4. Est-il vraiment inconcevable d'étudier des milieux dans le passé ?	8
5. Que faut-il entendre par « milieux ordinaires » et « milieux exemplaires » ?	8
6. Comment faire la différence entre les milieux ordinaires et les milieux exemplaires ?	9
7. Peut-on considérer les milieux étudiés dans les publications scolaires comme des milieux exemplaires ? Dans l'affirmative, comment s'y prendre pour en tirer parti ?	10

Conception du cours

8. Comment planifier le cours d'étude du milieu sur deux ans ?	10
9. Quelles sont les problématiques à envisager en étude du milieu ?	11
10. Jusqu'où faut-il aller dans la « mise en évidence des formes typiques d'organisation spatiale de nos régions » ?	12
11. Comment éviter de confondre « mise en évidence des formes typiques d'organisation spatiale de nos régions » et géographie ?	12
12. Jusqu'où faut-il aller dans la « découverte de la vie des hommes durant les grandes périodes de notre histoire » ?	13
13. Pourquoi le programme d'étude du milieu ne mentionne-t-il pas la Préhistoire parmi les « grandes périodes de l'histoire » ?	13
14. Peut-on prendre des libertés avec la typologie des milieux proposée par le programme ?	14
15. Quelles sont les filiations entre le cours d'étude du milieu et le cours de géographie ?	14
16. Quelles sont les données liées à l'histoire qu'il faut découvrir à travers le cours d'étude du milieu ?	14
17. Faut-il associer dans une même étude des milieux-types et des grandes périodes de l'histoire ?	16
18. Faut-il passer en revue les différentes périodes de l'histoire ?	16
19. Est-il vrai que le cours d'étude du milieu doit être planifié en respectant l'ordre chronologique des différentes périodes de l'histoire ?	17
20. Peut-on continuer à étudier l'école et son quartier en ouverture du cours d'étude du milieu ?	17
21. Quelle place faut-il accorder à l'étude du milieu local ?	17
22. Peut-on étudier d'autres « territoires » et d'autres « périodes » que ceux énoncés par le programme ?	17
23. Certains programmes de cours imposent la maîtrise de concepts spécifiques à leur discipline. Existe-t-il également en étude du milieu des concepts à faire maîtriser par les élèves ?	18
24. Quelles sont les limites géographiques à respecter pour sélectionner les milieux à étudier ?	19

Méthodologie

25. Faut-il nécessairement sortir de l'école pour faire de l'étude du milieu ?	19
26. Le cours doit-il être une suite d'études de cas ?	20
27. Faut-il consacrer plus ou moins le même temps à l'étude de chaque problématique ?	20
28. Les problématiques doivent-elles être étudiées de manière isolée les unes des autres ?	20
29. Dans les séquences de cours, quelle importance faut-il accorder aux milieux de contextualisation par rapport aux milieux d'investigation ?	21
30. Qu'entend-on exactement par « phase d'investigation » et « phase de mise en contexte » ? Ces deux phases sont-elles successives ou conjointes ?	21
31. Quel est le rôle précis de la « phase de transfert » ?	21

Exercice des compétences

32. Est-il nécessaire d'exercer les quatre compétences lors de chaque étude de milieu ?	22
33. Les élèves du premier degré sont-ils réellement capables de maîtriser la compétence 1 ?	22
34. Jusqu'où doit-on aller dans l'apprentissage de la compétence 4 ?	23

Évaluation

35. Quelle place faut-il accorder à la mémorisation des repères géographiques et historiques ?	23
36. Les élèves doivent-ils être capables d'utiliser tous les savoir-faire et de connaître tous les savoirs répertoriés dans le programme ?	23
37. Les épreuves doivent-elles être uniquement à livres ouverts ?	24
38. Comment évaluer la compétence 1	24
39. Comment insérer des évaluations formatives dans le cours alors que le temps pour boucler le programme est déjà fort limité ?	25
40. Les évaluations certificatives peuvent-elles impliquer la restitution de connaissances factuelles et l'application de mémoire de connaissances procédurales ?	25
41. Quel est encore l'intérêt d'un bulletin, au sens traditionnel, alors que l'évaluation est durablement formative ? Comment concevoir le bulletin en étude du milieu ?	25

Divers

42. Quelle importance faut-il accorder à l'apprentissage des savoir-faire en étude du milieu ?	26
43. Quelle connaissance culturelle les élèves doivent-ils avoir des ressources qu'ils utilisent ?	27
44. Comment concevoir les notes du cours d'étude du milieu ? Comment concevoir le classeur d'étude du milieu ?	27
45. Où trouver des matériaux pour construire le cours d'étude du milieu et pour évaluer ?	28
46. Que penser des manuels d'étude du milieu actuellement sur le marché ?	28

PRINCIPES DE BASE ET PHILOSOPHIE GÉNÉRALE

1 Comment situer l'étude du milieu entre l'éveil de l'enseignement fondamental et les cours disciplinaires du secondaire supérieur ?

À travers les cours d'éveil de l'enseignement fondamental, les élèves ont pris l'habitude d'appréhender leur environnement de manière intégrée, en s'interrogeant sur les rapports que l'homme entretient avec l'espace, le temps et la nature. À travers les cours de géographie, d'histoire et de sciences humaines du deuxième et du troisième degrés de l'enseignement secondaire, les élèves recevront les éclairages disciplinaires qui leur permettront d'aller au-delà des problèmes généraux traités en étude du milieu. Il importe de tenir compte de cette double réalité : tirer parti des acquis de l'enseignement fondamental et ne pas empiéter sur les cours de géographie, d'histoire ou de sciences humaines.

Or, la tendance existe de ne pas trop se soucier des apports de l'école primaire en raison de leur disparité, et aussi d'anticiper les cours disciplinaires ultérieurs. À cet égard, il est bon de préciser que, par exemple, dresser l'inventaire des caractéristiques paysagères d'un openfield ou d'un bocage relève davantage d'un cours de géographie que d'un cours d'étude du milieu, ou encore que décrire la vie quotidienne dans les villes médiévales est davantage du ressort d'un cours d'histoire que d'un cours d'étude du milieu... (voir question 3). Cela ne veut pas dire que l'étude du milieu peut se passer de toutes références géographiques ou historiques. Bien au contraire. Simplement, ces contenus doivent être sollicités d'une manière appropriée, pour répondre de façon ciblée aux problématiques soulevées (voir question 9). Pour comprendre, par exemple, l'architecture de la maison ouvrière héritée du XIX^e siècle, il est opportun d'évoquer la vie dans ce genre de demeure durant l'époque industrielle, pas de faire un cours sur la condition ouvrière à cette époque.

2 Qu'est-ce que le « milieu » ?

Il est bon de rappeler que le cours s'intitule « étude du milieu », au singulier, et pas « études de milieux », au pluriel. On perd volontiers de vue cette donnée fondamentale. L'objet du cours, c'est le milieu de vie des élèves envisagé dans sa globalité. Les fondateurs de l'étude du milieu insistaient d'emblée sur cette caractéristique : « Milieu, affirmaient-ils, est pris ici dans le sens de cadre de vie de l'homme, de société dans laquelle [celui-ci] se meut. C'est une réalité globale ayant une physionomie propre » (Programme expérimental d'étude du milieu, mai 1979, page 4). La définition du milieu est d'abord culturelle avant d'être spatiale. Cela ne veut pas dire que la dimension spatiale des milieux étudiés est négligeable et qu'il est permis d'étudier des milieux définis de façon exclusivement socioculturelle : milieu concentrationnaire, milieu monastique, etc.

Ce milieu global ne peut être étudié, en bonne pédagogie, qu'à travers une série d'exemples concrets, c'est-à-dire de lieux physiques bien délimités spatialement où les questions posées trouvent les meilleures réponses possible. Pour autant, le cours d'étude « du » milieu ne doit pas se transformer en une succession d'études monographiques et cloisonnées « de » milieux.

Un cours de littérature française n'est pas une suite de lectures de livres. Lorsqu'il se penche sur tel ou tel roman de Zola, par exemple, c'est pour faire connaissance avec le courant naturaliste, ce n'est pas pour connaître l'ouvrage par le menu détail. Il n'utilise pas non plus ce roman en totalité, mais il y prélève quelques extraits suggestifs, qu'il

rapproche d'extraits d'autres œuvres. Le cours d'étude du milieu a tout avantage à procéder de la même manière : déterminer un objet de recherche et prendre, dans un choix de milieux, des échantillons de réponses particulièrement évocateurs.

3 Quelle est la finalité première du cours d'étude du milieu ?

Le cours d'étude du milieu vise à sensibiliser les élèves aux principaux enjeux actuels de la vie en société dans nos régions (voir question 9) et, en même temps, à leur faire maîtriser un certain nombre de compétences. L'un ne va pas sans l'autre. L'accès à la connaissance se fait à travers l'apprentissage des compétences et l'apprentissage des compétences ne tourne pas à vide, sans contenus à référence culturelle.

Ces contenus à référence culturelle ont une spécificité (voir question 16) qui les distingue de ceux de la géographie, de l'histoire et de la socioéconomie. En d'autres termes, l'étude du milieu partage avec ces disciplines un même bagage informatif et documentaire, mais cette parenté n'implique pas une assimilation et encore moins un délestage.

Il en va de même des compétences et des outils de savoir et de savoir-faire, lesquels sont communs à l'ensemble des sciences humaines. Le rôle du cours d'étude du milieu ne se réduit pas à celui d'un terrain d'entraînement pour les cours de géographie, d'histoire et de socioéconomie du deuxième degré.

4 Est-il vraiment inconcevable d'étudier des milieux dans le passé ?

L'ancien programme d'étude du milieu acceptait l'idée d'étudier des milieux « pris dans le temps ». Il ne s'agissait pas, cependant, d'étudier ces milieux pour eux-mêmes, de façon gratuite. Le programme précisait : « Les milieux pris dans le temps seront analysés en fonction du présent. On montrera que [la connaissance de] l'évolution dans le temps est nécessaire pour déchiffrer le présent, pour expliquer la société actuelle, sa mentalité, ses conceptions sociales, économiques, artistiques » (Programme d'étude du milieu pour la 2^e année commune, avril 1980, page 5). On a un peu perdu de vue cette recommandation essentielle.

« Étudier des milieux dans le passé » est une expression ambiguë. Un milieu, au sens où l'entend le programme, n'existe que dans le présent. Logiquement donc, c'est à expliquer le présent que s'attache le cours, même lorsqu'il prend en considération le facteur temps.

Son optique est la suivante. Le milieu de vie actuel est marqué par des décisions prises dans le passé, lesquelles continuent à exercer une influence sur la vie des hommes d'aujourd'hui (comme du reste les choix actuels engagent les générations futures). Pour comprendre ces décisions, il faut les replacer dans leur contexte d'origine. Cela ne veut pas dire passer en revue les différentes époques de l'histoire, mais y repérer les « apports décisifs » à la situation présente (voir question 16).

5 Que faut-il entendre exactement par « milieux ordinaires » et « milieux exemplaires » ?

Les milieux étudiés se répartissent en deux grandes catégories : les milieux d'investigation et les milieux de contextualisation. Les premiers sont dénommés « milieux ordinaires » par le programme et les seconds « milieux exemplaires ».

C'est à partir des milieux d'investigation que sont entreprises les recherches, que sont déterminées les tâches à accomplir, que sont conçues les stratégies à mettre en œuvre

pour mener celles-ci à bonne fin. C'est autour d'eux que s'organisent les mises en contexte. Ces milieux ne sont pas étudiés de façon isolée, selon une conception monographique. Ils sont associés à des milieux de contextualisation.

L'étude des milieux de contextualisation a un triple objectif, lié au besoin de conceptualiser les phénomènes analysés : compléter les données fournies par les milieux d'investigation, proposer des réponses qui aient valeur d'archétypes, structurer et asseoir un certain nombre de connaissances à référence culturelle.

Un milieu ne se comprend bien que par comparaison avec d'autres milieux. Il est donc nécessaire de croiser dans une même étude plusieurs milieux afin de renforcer la compréhension des uns par la connaissance des autres et inversement.

Pour rendre des similitudes plus évidentes ou, au contraire, pour souligner des contrastes, il est parfois judicieux d'associer dans une même enquête deux milieux d'investigation : par exemple, étudier conjointement un centre-ville en déclin et un centre-ville en expansion pour mieux cerner la variété et la complexité des mutations qui affectent actuellement les milieux urbains.

De même, il est indispensable de rattacher à l'étude d'un milieu d'investigation plusieurs milieux de mise en contexte et, par un va-et-vient entre eux, d'élargir les horizons, de varier les perspectives, d'affermir les connaissances.

6 Comment faire la différence entre les milieux ordinaires et les milieux exemplaires ?

Tout milieu peut être considéré comme ordinaire ou exemplaire, cela dépend de ce qu'on y cherche et dans quel esprit on l'aborde. Le milieu ordinaire est un milieu qui répond de façon courante aux questions posées tandis que le milieu exemplaire est un milieu qui y répond de façon modèle. Par conséquent, selon la nature de l'enquête dont il est l'objet, tout milieu recèle des éléments qui le rendent à la fois ordinaire et exemplaire.

Pour étudier, par exemple, la préservation et la mise en valeur du patrimoine bâti, il paraît normal de débiter l'enquête dans la localité où se situe l'école. Selon les endroits, certains élèves vont d'emblée constater un grand souci de préservation, d'autres au contraire observeront de nombreuses négligences, d'autres encore verront une situation mixte. Pour découvrir la palette des réponses possibles à cette problématique, il sera nécessaire d'observer parallèlement des milieux de contextualisation, qui seront exemplaires de façon positive ou négative. C'est par comparaison que les élèves comprendront mieux pourquoi ici on investit dans la préservation du patrimoine (moyens plus importants liés à une économie plus florissante, environnement culturel plus porteur, etc.) et pourquoi là-bas on laisse les choses se dégrader. Il n'est pas indispensable pour cela de travailler sur des villes-musées.

Un cours fondé sur des problématiques d'enquête (voir question 9) n'étudie pas séparément des milieux ordinaires et des milieux exemplaires. Il les associe étroitement, les met en parallèle, effectue des comparaisons permanentes. La question ne se pose donc pas de savoir s'il faut accorder plus de temps à l'étude des milieux ordinaires qu'à l'étude des milieux exemplaires, ce temps est commun.

7 Peut-on considérer les milieux étudiés dans les publications scolaires comme des milieux exemplaires ? Dans l'affirmative, comment s'y prendre pour en tirer parti ?

Les milieux étudiés dans les publications scolaires récentes, périodiques ou autres, et même dans certaines publications plus anciennes, peuvent utilement servir de milieux de contextualisation. Les ressources informatives et documentaires proposées viennent alors enrichir les données fournies par le milieu d'investigation (voir question 5). Encore faut-il, évidemment, que cette documentation soit compatible avec l'esprit du nouveau programme et, notamment, se prête bien à un enseignement fondé sur des objets d'enquête et sur l'exercice des compétences, ce qui est loin d'être toujours le cas.

Tout dépend donc de la manière dont ces pages seront exploitées. Si l'intention est de les consommer telles quelles, d'en faire des études monographiques à la manière ancienne, sans les rattacher à une problématique de recherche appliquée à un milieu d'investigation, on ne peut qu'en déconseiller l'usage. Si, au contraire, ces publications sont considérées comme une documentation auxiliaire, qui aide à enrichir et nuancer une enquête en cours, leur emploi est justifié.

CONCEPTION DU COURS

8 Comment planifier le cours d'étude du milieu sur deux ans ?

Dans beaucoup d'écoles, le cours est conçu comme une suite d'études de milieux-types. Ici, les milieux-types urbains sont traités en première année et les milieux-types ruraux en deuxième, ou l'inverse. Là-bas, ils sont abordés de façon alternée. Mais le principe reste le même : le cours s'efforce, en deux ans, de passer en revue les six milieux-types mentionnés par le programme (page 10). Il se consacre donc pendant plusieurs semaines à étudier, par exemple, un milieu urbain à fonction économique dominante ou un milieu rural de bocage...

La planification du cours devrait se faire en fonction de problématiques d'enquête (voir question 9) associées à un choix de milieux. Concrètement, cela veut dire que les élèves mènent des recherches autour de questions liées aux conditions de vie de l'homme dans le milieu. Lorsque l'homme est au centre des préoccupations, les problématiques coulent généralement de source. Ce questionnement s'applique à un milieu d'investigation (qui peut contenir tout ou partie des six milieux-types énoncés par le programme) et à plusieurs milieux de contextualisation.

Dans cette optique, la planification du cours consiste à répartir les centres d'intérêt sur les deux années du degré inférieur en veillant à respecter une progression dans la difficulté : les questions les plus concrètes sont traitées en début de première année et les plus abstraites en fin de deuxième année. Il s'agit aller du simple au complexe en tenant compte de ce que savent déjà les élèves et de ce que le cours va leur apprendre.

9 Quelles sont les problématiques à envisager en étude du milieu ?

Le cours d'étude du milieu, ce dernier entendu au sens large (voir question 2), s'interroge sur les conditions de vie actuelles dans nos régions. Il introduit les élèves aux manières dont les hommes et les femmes de chez nous :

- occupent et structurent le milieu pour y vivre ;
- adaptent le milieu pour faire face aux changements ;
- équipent le milieu pour répondre à des besoins matériels, sociaux et culturels ;
- aménagent le milieu pour y loger, y circuler, y travailler et s'y distraire ;
- utilisent le milieu pour produire et consommer ;
- embellissent et prennent soin du milieu ;
- gèrent le milieu pour y favoriser une vie collective harmonieuse ;
- etc.

La prise en considération de ces phénomènes suppose qu'on tienne compte des apports décisifs du passé et de la façon dont cet héritage est assumé aujourd'hui.

Ces orientations générales sont évidemment à traduire en objets d'enquête. La répartition sur les deux années doit se faire en fonction du degré d'abstraction des phénomènes étudiés. Le temps imparti à chaque étude dépend de la complexité du sujet traité, des apprentissages envisagés, de la richesse des contenus à mobiliser, des acquis des élèves, etc. Voici quelques exemples de thématiques de recherche. Les énoncés sont regroupés par affinités :

- Manières d'habiter en ville et à la campagne, crise du logement, logement social, destruction et renouvellement du bâti, etc.
- Mutation et avenir des centres-villes, déclin du petit commerce et développement des complexes commerciaux, désindustrialisation, reconversion des sites industriels et agricoles désaffectés, zonage des fonctions économiques.
- Raréfaction des activités agricoles traditionnelles, industrialisation de l'agriculture, nouveaux métiers urbains et ruraux, etc.
- Mobilités individuelles et collectives, étalement des villes et urbanisation des campagnes, exode urbain, etc.
- Civilités et incivilités urbaines, cohabitation entre ruraux et citadins au village, multiculturalités urbaines et rurales, nouvelles sociabilités citadines et villageoises, etc.
- Aménagements et équipements collectifs, gestion des espaces et des bâtiments publics, assainissement et régularisation des villes, préservation et mise en valeur du patrimoine bâti, protection de l'environnement naturel, etc.
- Etc.

L'objectif est de sensibiliser les élèves à ces différents problèmes, de leur ouvrir des perspectives, pas d'en faire des études savantes et exhaustives. Selon les besoins, il ne faut pas hésiter à fournir aux élèves les informations contextuelles nécessaires.

D'un point de vue méthodologique, il est recommandé d'envisager a priori chacune des problématiques à travers l'ensemble des « formes d'organisation spatiale » et des « périodes de notre histoire » définies par le programme (page 10). Cela veut dire qu'avant de centrer l'étude sur tel milieu ou telle période, il est judicieux de penser le cours en associant, dans une même réflexion, les milieux urbains et les milieux ruraux ainsi que les périodes de l'histoire. Pour comprendre les mutations résidentielles dans les campagnes, par exemple, il faut les envisager conjointement avec les mutations résidentielles en ville. De même, pour saisir les causes des difficultés de circulation actuelles, il faut prendre en considération les apports de plusieurs époques.

10 Jusqu'où faut-il aller dans la « mise en évidence des formes typiques d'organisation spatiale de nos régions » ?

Le programme (page 10) recommande de choisir les milieux étudiés de façon à « mettre en évidence les formes typiques d'organisation spatiale de nos régions » et il les répartit en trois milieux-types appartenant aux territoires urbains et trois milieux-types appartenant aux territoires ruraux. Le programme recommande aussi de choisir les milieux étudiés de façon à « découvrir la vie des hommes durant les grandes périodes de notre histoire »... Personne ne doute un instant que les périodes de l'histoire énumérées dans le programme sont une structure de travail. Pareillement, les formes d'organisation spatiale sont à considérer comme un cadre de recherche.

Lorsqu'on s'intéresse, par exemple, à la manière dont les hommes nouent contact entre eux aujourd'hui dans leur milieu de vie, il paraît naturellement judicieux de distinguer la ville de la campagne et, dans l'espace urbain, de différencier le quartier à dominante résidentielle du quartier à dominante économique ou du quartier à fonctions mixtes (centre-ville). De même, on peut supposer que les sociabilités ne sont pas vécues de façon semblable dans un espace rural où l'habitat est groupé (openfield) ou dispersé (bocage), ou encore dans un espace rural profondément pénétré par les mentalités citadines (milieu rurbanisé). Voilà pourquoi le programme fait allusion à des « formes typiques d'organisation spatiale ». Ce n'est pas pour qu'on les étudie en tant que telles, et séparément...

11 Comment éviter de confondre « mise en évidence des formes typiques d'organisation spatiale de nos régions » et géographie ?

En se référant aux finalités de l'étude du milieu (voir question 3), il apparaît clairement que le cours est centré sur les conditions de vie de l'homme. Celui-ci, par définition, s'inscrit dans un espace, comme il s'inscrit aussi dans un temps et dans une société. Mais il s'agit là de paramètres nécessaires à la compréhension de ses conditions de vie, pas d'objets d'étude en soi.

Le cours de géographie se focalise sur l'étude de la production de l'espace dit « géographique » et, de cette façon, prend en compte les acteurs et les facteurs qui contribuent à produire et à façonner cet espace. Lors de l'étude géographique d'une région, il est indispensable de croiser les éléments explicatifs liés à l'environnement physique avec les éléments explicatifs relevant de l'environnement humain, en évitant bien sûr tout déterminisme ; d'établir des interrelations entre les acteurs et les facteurs ; d'envisager les phénomènes étudiés à différentes échelles afin de bien cerner les processus en œuvre.

En étude du milieu, s'il est important de prendre en considération la dimension spatiale, il n'est pas nécessaire d'en faire une analyse exhaustive. Par exemple, l'étude du « milieu physique » n'est nullement indispensable lorsqu'elle n'apporte pas de réponse significative aux questions posées. En étude du milieu, il ne faut donc envisager que les éléments explicatifs répondant à la problématique soulevée. Par conséquent, les milieux étudiés ne doivent quasi jamais faire l'objet d'un calcul de longitude et de latitude, d'une étude systématique des formes de relief, d'une lecture de diagramme ombrothermique ou de profil topographique, etc., sauf si ceux-ci sont absolument indispensables à la compréhension de l'objet d'enquête envisagé.

12 Jusqu'où faut-il aller dans la « découverte de la vie des hommes durant les grandes périodes de notre histoire » ?

Le programme (page 10) recommande de choisir les milieux étudiés de façon à « découvrir la vie des hommes durant les grandes périodes de notre histoire ». Il s'agit évidemment d'une structure de travail, pas d'une matière à enseigner.

En étude du milieu, les différentes périodes de l'histoire ne sont prises en considération que dans la mesure où elles apportent certaines clefs permettant de comprendre les phénomènes actuels. Elles ne sont donc jamais envisagées pour elles-mêmes, ni passées en revue systématiquement. Quatre remarques...

- Il ne faut retenir du passé que les « apports décisifs » aux phénomènes étudiés.
- Il peut s'avérer utile, pour comprendre certains phénomènes, de remonter le temps jusqu'à la Préhistoire, non mentionnée par le programme, par exemple lorsqu'on veut étudier l'origine lointaine de certains paysages d'openfield ou évoquer les formes originelles de la maison rurale. Il doit s'agir cependant d'une « incursion explicative », pas d'une étude intégrale.
- De même, le programme (page 20) semble vouloir réserver au cours d'histoire du deuxième et du troisième degrés les aspects institutionnels, économiques, culturels, etc. Il est cependant difficile de se priver de ceux-ci dans une étude tant soit peu sérieuse du milieu. Il ne faut donc pas hésiter à y recourir, en se rappelant toutefois qu'il ne s'agit pas d'en faire l'objet du cours.
- Enfin, l'accent est à mettre sur la dimension structurelle faits historiques. Il faut donc éviter d'accorder une place excessive à l'histoire événementielle.

13 Pourquoi le programme d'étude du milieu ne mentionne-t-il pas la Préhistoire parmi les « périodes de l'histoire » ?

En étude du milieu, la périodisation la plus fonctionnelle se subdivise en trois temps, envisagés rétrospectivement :

- l'époque postindustrielle (depuis ± 1950) ;
- l'époque industrielle (de ± 1800 à ± 1950) ;
- l'époque préindustrielle (avant ± 1800), qui comprend le Moyen Âge et les Temps Modernes.

C'est le cadre chronologique élémentaire que les élèves devraient maîtriser lors de toute recherche à dimension temporelle.

Pour trouver réponse aux problématiques appliquées au milieu de vie actuel, il est parfois nécessaire de remonter jusqu'au Haut Moyen Âge, par exemple pour comprendre la topographie urbaine ou la formation des noyaux villageois, mais il est très rare de devoir faire appel à l'Antiquité gallo-romaine, à la Protohistoire celtique ou à la Préhistoire. Cela ne veut pas dire qu'il n'est pas permis d'évoquer ces périodes plus lointaines lorsque c'est utile à l'explication du phénomène étudié.

Toutefois, on ne perdra jamais de vue qu'en étude du milieu il ne s'agit pas d'envisager pour elles-mêmes les grandes périodes de l'histoire et de les passer en revue systématiquement. L'objectif est d'y prélever les « apports décisifs » aux conditions de vie actuelles, d'y chercher les clefs qui permettent d'expliquer celles-ci.

14 Peut-on prendre des libertés avec la typologie des milieux proposée par le programme ?

La typologie des formes d'organisation de l'espace évolue en fonction de la recherche scientifique. Par exemple, la typologie des campagnes ne distingue plus aujourd'hui des milieux ruraux d'openfield, de bocage ou rurbanisés, mais parle plutôt de campagnes multifonctionnelles, fragilisées, périurbaines ou agricoles.

Il s'agit de respecter l'esprit plutôt que la lettre du programme. La typologie proposée (page 10) n'est qu'un cadre de travail. Il faut éviter de cloisonner les milieux-types. Lorsqu'on se penche par exemple sur les formes de logements et les manières d'habiter aujourd'hui, cette étude ne prend toute sa portée qu'en associant plusieurs milieux-types définis par le programme, les uns s'expliquant par les autres. Cela n'aurait pas de sens d'étudier un centre-ville en négligeant sa fonction résidentielle et en ignorant la rurbanisation des villages avoisinants.

15 Quelles sont les filiations entre le cours d'étude du milieu et le cours de géographie ?

L'étude du milieu contribue à « spatialiser » l'élève, c'est-à-dire lui faire prendre conscience :

- du dimensionnement des objets, des faits, etc. (expliquer la localisation et la distribution d'activités, par exemple, c'est se référer à la « distance » qui peut jouer un rôle de frein : distance métrique, distance/temps, distance/coût) ;
- des caractéristiques de l'espace produit et vécu par les sociétés ;
- des relations de proximité ou d'éloignement ;
- de la distribution (répartition) des objets dans l'espace (dispersion, alignement, regroupement, homogénéité, hétérogénéité, etc.) ;
- des relations possibles entre des lieux (influence, complémentarité, etc.).

L'étude du milieu aide aussi l'élève à mettre en évidence les acteurs et les facteurs qui agissent sur le territoire (contraintes, avantages, inconvénients, risques, etc.) et à construire certains concepts :

- relations verticales : le type de pentes (relief), c'est-à-dire le « site », et la disponibilité en eau (sol et sous-sol) ;
- les relations horizontales : l'accessibilité, c'est-à-dire la « situation », la distance par rapport à... ;
- les ressources : activités et gens.

16 Quelles sont les données liées à l'histoire à découvrir en étude du milieu ?

Le cours d'étude du milieu n'est pas un cours d'histoire. De nombreux faits historiques, intéressants en soi, n'éclairent pas la réalité actuelle des milieux urbains et ruraux. Ils ne seront donc pas pris en considération. Par exemple, la topographie de nos centres-villes est, sauf exception, un héritage médiéval. En comprendre la genèse est nécessaire. Mais cela n'implique pas d'étudier en long et en large la vie quotidienne des citadins au Moyen Âge. De même, beaucoup de nos contemporains habitent des maisons construites au XIX^e siècle. En comprendre l'architecture ou en apprécier le style ne justifie pas une étude systématique et approfondie des conditions de vie à l'époque industrielle.

Mais alors, comment traiter la dimension temporelle du milieu ? Rappelons d'abord que les enquêtes s'appuient sur des problématiques ancrées dans le présent, que la recherche est toujours rétrospective et qu'il s'agit seulement d'épingler les apports décisifs du passé aux phénomènes étudiés. Prenons un exemple.

- Jour après jour, matin et soir, les abords de nos centres urbains sont congestionnés par d'interminables files de voitures et de camions. Le matin, de nombreuses personnes quittent leurs lotissements résidentiels à la campagne ou à la périphérie urbaine pour se rendre au travail, en voiture, dans les centres-villes ou dans leurs banlieues immédiates. Le soir, le phénomène s'inverse. Les embouteillages se forment dans le sens de la sortie. Parallèlement, le transport des marchandises s'effectue presque exclusivement par camions. Ceux-ci convergent vers les agglomérations urbaines pour s'approvisionner, décharger ou, simplement, pour y transiter car les grands-routes longent ou traversent les villes... Afin d'éviter ces embarras de circulation, un nombre grandissant de firmes se délocalisent dans des parcs d'activités implantés hors des villes, augmentant ainsi le phénomène de grignotage des campagnes.
- Pour comprendre cette situation, et indépendamment des explications à caractère géographique et socioéconomique, il est nécessaire de faire appel à l'histoire récente et plus ancienne. Depuis les années 1960, grâce à la hausse du niveau de vie et à la démocratisation de l'automobile, de nombreux citoyens ont choisi d'habiter en périphérie urbaine ou à la campagne et ont pris l'habitude de se déplacer individuellement. L'offre, en matière de transports collectifs, s'est considérablement réduite : suppression de lignes de chemin de fer, diminution de la fréquence de passage des autobus, disparition des tramways, etc. Cependant, les lieux de travail restent concentrés dans les villes et dans leurs abords immédiats. Les efforts considérables, et écologiquement dommageables, des pouvoirs publics pour moderniser et accroître le réseau routier ne suffisent pas, car les rues des centres-villes sont d'origine médiévale, adaptées à une circulation de piétons, étroites, courtes, sinueuses, enchevêtrées, tandis que les rues de la proche banlieue, qui remontent souvent aux XVIII^e-XIX^e siècles, sont certes plus larges, plus longues et plus droites, mais tout aussi difficilement praticables par le trafic actuel. Bref, les automobilistes se trouvent chaque matin face à une suite de goulots d'étranglement : aux abords des villes, les autoroutes de la deuxième moitié du XX^e siècle déversent leur flot de voitures et de camions sur les chaussées des XVIII^e-XIX^e siècles, qui elles-mêmes l'écoulent tant bien que mal dans les rues des XII^e-XIV^e siècles. Et les bouchons se forment, ralentissant ou immobilisant la circulation. Le soir, tous les usagers quittent leurs aires de stationnement à peu près en même temps et les rues médiévales s'engorgent. Il faut des heures pour que les embouteillages se résorbent. À l'évidence, nos villes ne sont pas adaptées à la circulation automobile moderne. Faut-il, comme certains le préconisaient naguère, les transformer radicalement, raser les quartiers anciens, faire pénétrer des axes routiers, construire de vastes parkings, etc.? Faut-il au contraire accepter l'idée que nos centres urbains ne sont pas faits pour l'automobile et qu'il faut d'urgence les restituer aux piétons?

Pas besoin pour traiter ce sujet de faire un exposé général et détaillé sur l'histoire du développement des villes de l'Antiquité à nos jours ni sur le thème de l'évolution des routes à travers les âges. Quelques jalons sont à mettre en place, sans plus.

XX^e siècle :

- exode urbain, dévitalisation résidentielle des centres-villes, étalement des agglomérations, mitage des campagnes (voir question 23) ;
- tout-à-l'automobile, multiplication des infrastructures routières, déclin des transports collectifs.

Époque industrielle (XIX^e siècle) :

- modernisation du réseau routier vicinal, création de nouvelles grand-routes, amélioration des voies urbaines ;
- développement des transports collectifs, accroissement de la mobilité et réduction des temps de déplacement ;
- formation de quartiers nouveaux en périphérie urbaine, notamment près des gares et des points d'arrêt des lignes de tramways.

Temps modernes (XVI^e-XVIII^e siècle) :

- édification des premières chaussées modernes, mise en connexion des grands centres urbains, désenclavement des bourgades et des villages.

Moyen Âge (XI^e-XV^e siècle) :

- fixation de la topographie urbaine et de la structure viaire, création du réseau routier vicinal.

Répetons-le, il s'agit d'évoquer les « apports décisifs » au phénomène étudié, pas de se lancer dans une série de leçons d'histoire générale. D'autres apports viendront s'ajouter aux précédents, à travers l'étude d'autres problématiques, appliquées à d'autres milieux. C'est ainsi que les élèves découvriront « la vie des hommes durant les grandes périodes de notre histoire » (programme, page 10) : pas à pas, par petites touches, par recoupements, intuitivement.

Une dernière précision. En étude du milieu, ce genre d'enquête est menée à l'échelle d'un quartier, d'un centre-ville, d'un noyau villageois (programme, page 9). Elle ne couvre pas une agglomération urbaine tout entière ou une métropole.

17 Faut-il associer dans une même étude des milieux-types et des grandes périodes de l'histoire ?

Le programme d'étude du milieu (page 10) place les périodes de l'histoire en regard des formes d'organisation de l'espace. Cette mise en page peut induire une erreur d'interprétation. Il ne s'agit nullement de mettre en parallèle les unes avec les autres, et donc, par exemple, de vouloir associer l'étude d'un milieu rural d'openfield avec l'étude de l'époque médiévale ou l'étude d'un milieu urbain à fonction économique dominante avec l'étude de l'époque industrielle, etc. Milieux-types et périodes de l'histoire sont des cadres de travail indépendants. En d'autres termes, un milieu-type peut s'associer avec toutes les époques et une époque peut s'appliquer à tous les milieux-types.

18 Faut-il passer en revue les différentes périodes de l'histoire ?

Contrairement à ce qu'une interprétation trop littérale du programme pourrait laisser entendre, il ne s'agit pas d'étudier systématiquement la vie des hommes durant les grandes périodes de l'histoire, mais de mettre en évidence les « apports décisifs » de ces périodes aux conditions de vie actuelles (voir question 16). C'est donc en fonction des problématiques traitées que s'organisent les remontées dans le temps et celles-ci ne doivent pas couvrir toutes les époques. Il est certain cependant qu'au fil des problématiques étudiées toutes les époques de l'histoire finiront par être rencontrées.

Pour que ces remontées dans le temps s'effectuent de façon ordonnée et cohérente, il est évidemment nécessaire que les élèves aient en tête quelques repères chronologiques généraux. Plusieurs sont mentionnés dans le programme (page 18). Il s'agit clairement d'outils de savoir-faire, pas d'outils de savoir. Les élèves doivent être capables de les utiliser pour se situer chronologiquement. Le but n'est pas de donner des leçons sur l'apparition de l'écriture, sur l'invention de l'imprimerie, sur le conflit est-ouest, etc. Pour rappel, il existe un cours d'histoire à partir de la troisième année de l'enseignement secondaire...

19 Est-il vrai que le cours d'étude du milieu doit être planifié en respectant l'ordre chronologique des différentes périodes de l'histoire ?

L'étude du milieu se construit à partir de problématiques actuelles appliquées à des milieux situés dans le présent. C'est donc le choix de ces problématiques et de ces milieux qui conditionnent la planification du cours. Il n'y a aucune raison d'organiser le cours en fonction du déroulement des périodes historiques.

Autre chose est évidemment le traitement des données. Lorsque, pour comprendre une situation présente, il s'avère nécessaire de se tourner vers le passé, il paraît normal de traiter les « apports décisifs » dans le respect élémentaire de l'ordre chronologique.

20 Peut-on continuer à étudier l'école et son quartier en ouverture du cours d'étude du milieu ?

L'étude de l'école s'inscrit mal dans le cadre du nouveau programme d'étude du milieu. Le quartier de l'école, par contre, présente un intérêt indiscutable, à condition de ne pas s'y enfermer de manière monographique. Ce quartier est un laboratoire de recherche très accessible, un milieu d'investigation (voir question 5) tout désigné. Il est possible de s'y rendre rapidement, sans frais et quasi à tout moment. Sauf exception rarissime, il contient les premiers éléments de réponse aux grandes problématiques envisagées en étude du milieu. Il serait dommage de ne pas en tirer parti, à condition bien sûr de ne pas s'y enfermer et de prendre soin d'y associer des milieux de contextualisation.

21 Quelle place faut-il accorder à l'étude du milieu local ?

Ce qui vient d'être dit pour le quartier de l'école vaut tout autant pour la localité où se situe l'école. Les avantages et les risques sont comparables. Le milieu local se prête bien au rôle de laboratoire de recherche, mais son étude peut facilement dévier en monographie.

Il importe de ne pas tomber dans le piège de la géographie et de l'histoire locales, qu'il ne faut pas confondre avec l'étude du milieu de vie local... Il est légitime et pertinent de se faire aider, par exemple, par les membres d'une société d'histoire et d'archéologie locale, et même de solliciter leur intervention sur le terrain ou en classe, mais il faut les avertir des nécessités de l'étude du milieu, qui ne sont pas celles des historiens et des archéologues.

De même, il n'est pas interdit de profiter des services qu'offrent les syndicats d'initiative et les associations culturelles de certaines localités touristiques ou désireuses d'attirer les jeunes touristes. Mais il faut que cette activité s'inscrive clairement dans une problématique de recherche, et non qu'elle s'y substitue. Ce n'est pas parce que la circulaire adressée aux écoles par un office de tourisme affirme que l'activité proposée est conforme au programme d'étude du milieu qu'elle l'est effectivement...

22 Peut-on étudier d'autres « territoires » et d'autres « périodes » que ceux énoncés par le programme ?

Le fait de mettre en œuvre scrupuleusement les compétences et les outils de savoir-faire et de savoirs énoncés par le programme d'étude du milieu (pages 16-20) n'induit pas une totale liberté dans le choix des contenus du cours. Ceux-ci ont leur spécificité, ce qui suppose le respect des directives du programme en matière de « formes d'organisation de l'espace » et de « périodes de l'histoire » (page 10).

Cela dit, rien n'interdit au professeur d'étude du milieu, comme le font les professeurs d'autres disciplines, de saisir l'opportunité d'une exposition, d'une conférence, etc., pour enrichir la culture générale de ses élèves. Bien évidemment, une telle pratique, qui doit demeurer exceptionnelle, ne s'improvise pas. Elle s'inscrit dans un projet pédagogique cohérent, débattu entre collègues concernés. De même, elle est clairement présentée aux élèves comme une activité « parascolaire ». Elle n'entre pas dans le cours lui-même, ne fait pas l'objet d'un long temps de préparation ni d'exploitation, et n'est pas évaluée...

23 Certains programmes de cours imposent la maîtrise de concepts spécifiques à leur discipline. Existe-t-il également en étude du milieu des concepts à faire maîtriser par les élèves ?

Le programme d'étude du milieu, en effet, ne fait mention d'aucun concept dont la maîtrise serait souhaitée. Il existe cependant des concepts utiles à l'étude du milieu, concepts qui peuvent même en soi être des objets d'étude car ils contiennent une dimension problématique explicite. Prenons quelques exemples.

- Le phénomène d'absorption progressive par une ville des villages qui l'entourent et la transformation de ceux-ci en quartiers résidentiels de type urbain prendra le nom de « périurbanisation ».
- La spécialisation des espaces urbains ou ruraux entre des quartiers à fonction résidentielle dominante et de quartiers à fonction économique dominante se traduira par le mot « zonage ».
- Lorsqu'on constate dans tel quartier que des vieilles maisons autrefois occupées par des gens modestes sont, après rachat et restauration, habitées par des personnes plus fortunées, on utilisera le concept de « gentrification », expression issue de l'anglais « gentry » (petite noblesse), qui met en exergue l'évolution socioéconomique et culturelle de ces quartiers reconvertis dont les habitants d'origine sont chassés par la hausse des prix immobiliers.
- Pour rester dans le même registre, la transformation de certains quartiers en espaces occupés quasi exclusivement par des bureaux s'exprimera à travers le concept de « tertiarisation », terme dérivé de « tertiaire », qui désigne le secteur économique des services.
- Etc.

À ces concepts relatifs aux données de type factuel s'ajoutent également des termes relatifs aux données de type procédural. Par exemple, lorsque les élèves exploitent un document, ils sont amenés à utiliser un vocabulaire technique adéquat : « identification » (de l'auteur), « fiabilité » (de ses propos), « confrontation » (de son point de vue avec d'autres sources), etc.

Il ne s'agit évidemment pas d'enseigner ces concepts comme tels, ni d'en faire étudier les définitions. Ces concepts servent à désigner par leur nom les phénomènes observés ou les démarches effectuées. Ainsi, c'est après avoir constaté la tendance actuelle à bâtir des villas un peu partout autour des villages qu'on parlera de « mitage des campagnes », pas a priori. De même, c'est après réflexion sur la manière dont un auteur a connaissance des faits qu'on induira, par exemple, l'idée de « témoin direct ou indirect ».

Il ne faut pas se cabrer devant ce vocabulaire dont certains termes sont inhabituels et d'autres constituent des néologismes. Il serait trop facile de prendre prétexte que ces mots n'appartiennent pas à la langue courante pour les déclarer inassimilables par les élèves. Rappelons-nous qu'il fut un temps pas si lointain où on leur demandait de mémoriser des termes qui ne leur étaient pas davantage familiers et qui présentaient bien moins d'utilité dans la vie quotidienne : hypocauste, pschent, thalassocratie, etc.

24 Quelles sont les limites géographiques à respecter pour sélectionner les milieux à étudier ?

Le programme (page 12) parle de « régions d'Europe occidentale » pour définir l'aire culturelle qui est considérée comme le milieu de vie des élèves et qui est donc le cadre du cours. Par conséquent, « nos régions » ne sont pas entendues au sens étroit de Wallonie et Bruxelles. Même si cet espace contient prioritairement les milieux et les ressources les plus accessibles, il ne faut pas s'y enfermer.

Nos régions doivent être entendues dans un sens « européen », c'est-à-dire l'espace situé en gros entre la Loire et l'Elbe. Elles englobent donc tout ou partie des contrées voisines : Flandre, France du nord, Angleterre, Pays-Bas, Allemagne. Lorsqu'on recherche des milieux de contextualisation, il ne faut pas hésiter à collecter des exemples dans ces pays limitrophes.

MÉTHODOLOGIE

25 Faut-il nécessairement sortir de l'école pour faire de l'étude du milieu ?

Pour réaliser une enquête en étude du milieu, il est nécessaire d'avoir à sa disposition un « milieu d'investigation » (voir question 5) qui sera, en quelque sorte, un laboratoire de recherche principal. Il faudra s'y rendre physiquement et donc sortir de l'école pour y travailler. Ce milieu doit être accessible et on pense naturellement à un endroit voisin ou peu éloigné de l'école, mais cet endroit peut aussi être plus lointain.

Lorsqu'on construit le cours d'étude du milieu autour d'une série de problématiques d'enquête (voir question 9), un même laboratoire de recherche peut servir à plusieurs reprises. Si les questions traitées sont vraiment pertinentes, elles trouveront des éléments de réponse intéressants dans n'importe quel milieu de nos régions, proche ou lointain, modeste ou prestigieux. Toutefois, à force de revenir dans le même milieu-laboratoire, les élèves risquent d'éprouver de la lassitude et l'éventail des réponses disponibles pourrait s'appauvrir. Pour éviter ces inconvénients, le programme (page 10) préconise d'étudier, parallèlement au milieu d'investigation, plusieurs « milieux de contextualisation » (voir question 5). Ces milieux ne nécessitent pas un travail sur le terrain. Ils fournissent des documents utiles pour compléter et nuancer les réponses obtenues dans le milieu-laboratoire.

Bref, lorsqu'on organise des sorties en étude du milieu, il importe que les milieux visités soient clairement identifiés, par le professeur et ses élèves, comme des « milieux d'investigation » où l'on se livre, à travers une série d'activités fonctionnelles, à la recherche d'éléments de réponse à une problématique d'enquête. Il faut donc éviter de confondre les sorties en étude du milieu avec des sorties à vocation parascolaire. Il ne faut pas réquisitionner le cours d'étude du milieu chaque fois que l'école ou le professeur souhaite organiser une excursion ou un séjour résidentiel pour enrichir la culture générale des élèves (voir question 22).

26 Le cours doit-il être une suite d'études de cas ?

En étude du milieu, chaque séquence d'enseignement prend appui sur un milieu d'investigation bien concret, associé à une problématique bien précise. Pour éviter le risque de voir celle-ci se transformer en monographie, il importe d'associer plusieurs milieux de contextualisation au milieu d'investigation (voir question 5). Étude de cas ne veut pas dire étude exclusive d'un seul milieu. Elle associe dans une même recherche un choix varié de milieux.

Les logiques et les dynamiques urbaines et rurales étant interdépendantes, les problématiques s'enchâssent les unes dans les autres et sont abordées de façon ordonnée. Pour étudier rentablement les manières d'habiter, par exemple, il faut aussi prendre en considération les questions liées à la mobilité, à l'accessibilité des services, à l'aménagement du territoire, à la protection de l'environnement, à la gestion du patrimoine immobilier, aux caractéristiques socioculturelles des quartiers, etc.

27 Faut-il consacrer plus ou moins le même temps à l'étude de chaque problématique ?

L'étude de certaines problématiques riches et complexes demande du temps. Celui-ci varie aussi en fonction du niveau de maîtrise des élèves. La mise en place des savoir-faire et des savoirs de base est plus lente en début de première année et plus rapide en fin de deuxième. Le seul conseil à donner est d'éviter la lassitude : mieux vaut plusieurs petites études ordonnées et méthodiques qu'une étude de trop longue haleine.

Concrètement, il faut donc éviter de traiter plusieurs problématiques dans une même étude. Cela conduirait à une analyse interminable, fastidieuse et lassante du milieu d'investigation et des milieux de contextualisation. Au contraire, il est recommandé de fractionner les problématiques et de les appliquer à des ensembles différents de milieux. Il est alors possible de multiplier les ressources informatives et documentaires et, de la sorte, d'enrichir les contenus à référence culturelle.

28 Les problématiques doivent-elles être étudiées de manière isolée les unes des autres ?

Par définition, chaque enquête forme un tout. Mais, elle prend place dans un plan de formation cohérent et doit donc jeter des ponts en direction des autres études de problématiques qui composent le cours.

Une conception monographique favorise le cloisonnement. Pour éviter ce piège, il est recommandé de travailler en même temps sur un milieu d'investigation et sur plusieurs milieux de contextualisation. La prise en compte conjointe des milieux-types urbains et ruraux définis par le programme (page 10) peut également corriger cette tendance. Par exemple, il est improductif d'analyser la dévitalisation des villes sans envisager en même temps l'urbanisation des campagnes, l'évolution des unes expliquant l'évolution des autres, et inversement.

Jeter des ponts entre les problématiques tout en respectant la nécessité de les traiter séparément peut se faire par exemple lors d'une évaluation formative. Les élèves sont invités à poursuivre l'exploitation des milieux qu'ils viennent d'étudier en y appliquant une problématique complémentaire de celle qui était l'objet d'étude.

29 Dans les séquences de cours, quelle importance faut-il accorder aux milieux de contextualisation par rapport aux milieux d'investigation ?

Les milieux de contextualisation servent à « compléter les données fournies par les milieux d'investigation, proposer des réponses exemplaires aux questions posées, asseoir un certain nombre de connaissances à référence culturelle » (voir question 5). Ces milieux ne sont donc pas analysés à travers des études supplémentaires prenant appui sur des recueils documentaires volumineux et nécessitant de longues heures d'exploitation. Ils ne sont pas, non plus, très nombreux : trois ou quatre tout au plus. Il s'agit de donner de la profondeur de champ à l'étude en cours, sans disperser les élèves au point qu'ils ne sachent plus quel est le milieu d'investigation ni quels sont les milieux de contextualisation et finissent par tout embrouiller.

30 Qu'entend-on exactement par « phase d'investigation » et par « phase de mise en contexte » ? Ces deux phases sont-elles successives ou conjointes ?

L'usage des concepts de « phase d'investigation » et de « phase de mise en contexte » (programme, pp. 11-12) peut induire une confusion avec les concepts de « milieu d'investigation » et de « milieu de contextualisation » (voir question 9). Il est sans doute plus judicieux de parler de « phase d'activités fonctionnelles » et de « phase d'activités de structuration ».

Dans la phase d'activités fonctionnelles, l'enquête s'applique à un milieu d'investigation dont les données sont enrichies par d'autres données provenant de plusieurs milieux de contextualisation. Une fois toutes les données recueillies, le moment vient de leur donner sens et donc de passer de l'étude particulière des milieux sélectionnés à l'étude générale du milieu de vie. C'est la raison d'être de la phase dite d'activités de structuration.

Les deux phases – activités fonctionnelles et activités de structuration – se succèdent sans être cloisonnées. L'une échafaude les premières explications, lesquelles sont étoffées et systématisées par l'autre. C'est durant cette deuxième phase que les contenus à référence culturelle sont mis en forme et appréhendés par les élèves.

31 Quel est le rôle précis de la « phase de transfert » ?

La « phase de transfert » (programme, p. 11) doit être interprétée comme le moment où se réalise le passage d'un objet d'étude à un autre (voir question 28).

- Quant aux contenus d'abord. Le cours doit avoir un minimum de cohérence. Il ne peut pas être une suite compartimentée d'études de milieux. Les problématiques traitées doivent se succéder de manière logique et s'emboîter les unes dans les autres. Par exemple, l'analyse de l'exode urbain devrait aller de pair avec celle de la périurbanisation et de la rurbanisation ; l'analyse des changements dans les fonctions économiques des centres-villes devrait se faire parallèlement avec les changements qui affectent les noyaux villageois ; la réaffectation des sites et bâtiments devrait associer friches industrielles et zones agricoles en rupture d'exploitation, etc.
- Quant aux méthodes ensuite. L'apprentissage des compétences, la maîtrise des savoirs de base et l'exercice des savoir-faire s'effectuent progressivement, d'étape en étape, en augmentant graduellement les difficultés et les exigences. La phase de transfert est, ici aussi, un moment de transition, qui peut d'ailleurs coïncider avec une évaluation formative.

EXERCICE DES COMPÉTENCES

32 Est-il nécessaire d'exercer les quatre compétences lors de chaque étude de milieu ?

Lorsqu'on étudie un milieu en prenant appui sur une problématique d'enquête, les quatre compétences jouent ensemble et doivent donc s'exercer de concert.

- Compétence 1 : déterminer ce qu'on cherche et pourquoi.
- Compétence 2 : rassembler les éléments de réponse par l'observation sur le terrain et/ou par le dépouillement de ressources informatives et documentaires.
- Compétence 3 : articuler les questions et les réponses, c'est-à-dire traiter de façon critique les données disponibles et en faire la synthèse.
- Compétence 4 : communiquer sous une forme appropriée les résultats obtenus.

Dans cette optique, les quatre compétences ne sont pas dissociables et il est improductif de vouloir les exercer séparément.

Cela ne veut pas dire qu'elles doivent toutes être travaillées de façon aussi approfondie et détaillée. L'accent sera mis tantôt sur l'une tantôt sur l'autre en fonction de la problématique envisagée, du niveau de maîtrise des élèves, du type de ressources disponibles, etc.

Après avoir énoncé lui-même l'objet d'enquête et l'avoir fait traduire en « question pertinente » de recherche (compétence 1) par les élèves, le professeur peut par exemple porter l'effort sur la démarche d'observation et/ou de manipulations des documents (compétence 2). Il peut aussi réduire la part de celle-ci en recourant à des grilles d'observation et/ou à des questionnaires d'exploitation pour développer plutôt la démarche de mise en relation des données (compétence 3). Quant à la manière de communiquer les résultats obtenus (compétence 4), elle n'est pas anodine, car cette compétence est en lien avec l'une des trois autres (voir question 34). Supposons que la thématique envisagée soit celle des « formes d'habitats et des manières d'habiter » et que la tâche proposée aux élèves consiste à « chercher un logement » dans un milieu donné en fonction de paramètres imposés. L'exercice de la compétence 4 renforcera par exemple la compétence 1 : formuler les questions qu'il faut absolument avoir à l'esprit lorsqu'on cherche un logement ; la compétence 2 : montrer comment utiliser de façon critique les annonces immobilières pour trouver le logement recherché ; ou la compétence 3 : mettre en évidence les liens entre la typologie des habitations et les endroits où elles se situent ou encore entre leur âge et les personnes qui y vivent.

33 Les élèves du premier degré sont-ils réellement capables de maîtriser la compétence 1 ?

Il faut éviter de confondre l'apprentissage de la compétence 1 (« formuler une question pertinente ») et la définition de l'objet d'enquête. Cette dernière est du ressort du professeur. Les élèves du degré inférieur sont incapables, par l'observation spontanée d'un milieu et/ou par la consultation instinctive d'une documentation, de faire émerger une problématique.

Tout objet d'enquête doit évidemment se traduire en questions concrètes et précises de recherche, en hypothèses de travail. C'est là que se situe l'apprentissage de la compétence 1. Celui-ci porte sur l'aptitude à formuler des questions pertinentes (programme, page 16), pas sur l'aptitude à déterminer les problématiques du cours.

34 Jusqu'où doit-on aller dans l'apprentissage de la compétence 4 ?

Pour que l'apprentissage de la compétence 4 soit efficace, rappelons-le (voir question 32), celle-ci doit être couplée avec l'une des trois autres compétences. La communication peut, en effet, viser la formulation des questions (compétence 1), la collecte des matériaux utiles pour répondre à ces questions (compétence 2), la synthèse des données recueillies (compétence 3). C'est à cette condition qu'elle a du sens. Pratiquée de façon isolée, elle peut vite devenir un exercice gratuit.

À cet égard, il importe de ne pas confondre l'apprentissage de la compétence « communiquer » et la fabrication des outils de communication. Concevoir une ligne du temps, compléter une carte muette, réaliser un tableau de données sont des savoir-faire. C'est l'attention portée au contenu et à la manière d'aborder celui-ci qui fait la différence. La compétence « communiquer » va bien au-delà de la simple maîtrise technique ou de l'exercice formel. Elle vise un public précis, auquel elle destine un produit concret. Elle se situe résolument dans ce qu'on pourrait définir comme une « pédagogie du projet ».

ÉVALUATION

35 Quelle place faut-il accorder à la mémorisation des repères géographiques et historiques ?

Les repères spatiaux et temporels énoncés par le programme d'étude du milieu (page 18) sont des outils de savoir-faire. Les élèves doivent être capables d'en faire bon usage dans le cadre des enquêtes menées dans le milieu.

Ces repères ne sont donc pas des outils de savoir. Cela ne veut pas dire que certains d'entre eux ne doivent pas être mémorisés. Pour consulter un dictionnaire, il faut connaître l'alphabet, sans quoi il est impossible d'accéder à la définition des mots. De même, les opérations arithmétiques les plus élémentaires supposent la connaissance des tables de multiplication. C'est dans cet esprit qu'il faut concevoir la connaissance des repères spatiaux et temporels.

36 Les élèves doivent-ils être capables d'utiliser tous les savoir-faire et de connaître tous les savoirs répertoriés dans le programme ?

Les énoncés de savoir-faire et de savoirs qui figurent dans le programme d'étude du milieu (pages 17-20) sont repris du document « Socles de compétences » (Ministère de la Communauté française, 1999). Ils constituent un cahier des charges légal.

- Premier principe : il faut envisager ces savoir-faire et ces savoirs en fonction du cours d'étude du milieu. Comme le précise le programme, « Ils doivent servir à mieux comprendre la vie de l'homme dans un milieu actuel » (page 17). Ils ne sont donc pas des objets d'apprentissage ou d'étude en soi.
- Deuxième principe : il faut les penser en fonction de l'exercice des compétences. Leur maniement est au service de celles-ci. Leur apprentissage et leur évaluation ne peuvent pas se faire de façon autonome.
- Troisième principe : il faut prêter attention aux énoncés principaux (« utiliser des repères spatiaux, utiliser des repères temporels, etc. ») et considérer les énoncés

de détail pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des exemples. Il ne faut donc pas initier systématiquement les élèves à chacun des savoir-faire et des savoirs répertoriés sous les énoncés principaux.

- Quatrième principe : il ne faut pas en rajouter. Pour l'essentiel, les prescriptions concernent la capacité de lecture, pas la capacité d'écriture. On peut, à la rigueur (car cet outil n'est pas mentionné comme tel dans le programme), estimer utile que les élèves sachent lire un diagramme ombrothermique. Il ne faut pas pour cela passer des heures à leur apprendre à le construire. Il en va de même pour les cartes, les lignes du temps, etc. Légalement, le programme demande que les élèves sachent les lire, pas les construire.
- Cinquième principe : la maîtrise des outils de savoir-faire et de savoir s'effectue progressivement, au fil des deux années de cours. C'est le besoin d'utilisation répété de certains d'entre eux qui souligne leur importance et qui incite à en approfondir la maîtrise. Celle-ci ne peut pas être acquise d'un coup, par le recours à un entraînement intensif.

37 Les épreuves doivent-elles être uniquement à livres ouverts ?

Lorsqu'elles sont conçues selon les principes d'une pédagogie à jour, les épreuves proposent aux élèves une tâche à réaliser et, pour cela, outre des consignes de travail détaillées, mettent à leur disposition un choix de ressources documentaires et informatives. Ces dernières (les savoirs) peuvent provenir du manuel utilisé en classe ou des notes de cours. Il paraît alors naturel d'organiser les épreuves à livres ouverts. De même, il peut s'avérer judicieux de laisser les élèves consulter leur manuel et leurs notes de cours afin de se remémorer les règles à suivre (les savoir-faire) pour exploiter tel ou tel document.

Rien n'interdit cependant au professeur de considérer que certains savoirs élémentaires et que certains savoir-faire de base doivent être mémorisés par les élèves et de décider que les épreuves se feront à livres fermés.

La bonne stratégie est sans doute d'alterner les formules en fonction des problématiques traitées et des milieux abordés, du niveau de maîtrise des élèves, de la progression du cours, etc.

38 Comment évaluer la compétence 1 ?

La compétence 1 concerne l'aptitude des élèves à traduire une problématique d'enquête, définie par le professeur, en une « question pertinente » de recherche.

Supposons que les élèves soient chargés de découvrir dans quel quartier d'une localité donnée ils ont des chances de trouver le logement qu'ils recherchent (compte tenu de critères de sélection) et de rédiger une brève argumentation (le pour et le contre) pour justifier leur choix, l'évaluation peut prendre plusieurs formes.

- Si elle vise la conformité des renseignements rassemblés par rapport à l'objet de la recherche, c'est la compétence 2 (sélectionner les éléments de réponse) qui retient l'attention.
- Si elle met l'accent sur l'adéquation entre le choix de l'espace résidentiel et la nature des arguments avancés pour justifier ce choix, c'est plutôt la compétence 3 (mettre les données en relation) qui est évaluée.
- Si la priorité est donnée à la forme du texte argumentatif et, par exemple, s'il s'agit de réaliser une affiche à la manière de celles qui figurent dans les vitrines des agences immobilières, c'est la compétence 4 (communiquer) qui est prise en considération.
- Dans une optique différente, on peut aussi demander aux élèves d'énoncer les

questions qu'il faut absolument avoir à l'esprit lorsqu'on recherche un logement : type, localisation, âge, environnement social, statut économique, etc. C'est alors clairement la compétence 1 (formuler une question pertinente) qui est en ligne de mire.

À cet égard, il faut noter que l'exercice de la compétence 1 ne doit pas nécessairement ouvrir la recherche. La question pertinente est le plus souvent imposée implicitement aux élèves à travers l'énoncé de la tâche. C'est au moment où cette dernière approche de son terme qu'il est utile d'activer ou de réactiver la compétence 1, qui peut d'ailleurs être l'objet de la production attendue.

39 Comment insérer des évaluations formatives dans le cours alors que le temps pour boucler le programme est déjà fort limité ?

Dans un enseignement fondé sur l'exercice des compétences, l'apprentissage et l'évaluation vont de pair. L'un et l'autre placent les élèves devant un problème à résoudre, définissent une tâche à accomplir, déterminent un produit à réaliser. Toute séquence d'enseignement fondée sur l'exercice des compétences implique donc une évaluation, qui peut prendre la forme d'une autoévaluation assistée par une grille critériée gérée par les élèves eux-mêmes. L'accent étant mis sur l'apprentissage, cette évaluation est logiquement formative.

Il n'y a dès lors aucune raison de concevoir des épreuves formatives en plus de celles qui sont partie intégrante du cours. Toute séquence d'enseignement implique un temps d'évaluation, qui en est d'ailleurs la pièce maîtresse. Car, à chaque fois, il s'agit d'entraîner les élèves à faire face, avec des chances de succès, aux exigences d'une épreuve finale certificative.

40 Les évaluations certificatives peuvent-elles impliquer la restitution de connaissances factuelles et l'application de mémoire de connaissances procédurales ?

Les épreuves évaluent la maîtrise des compétences. Par conséquent, les connaissances, qu'elles soient procédurales ou déclaratives, y sont toujours instrumentalisées. Les épreuves certificatives ne font jamais appel, purement et simplement, au savoir redire ou au savoir refaire.

Cela n'implique pas que les élèves n'aient rien à étudier ni que leurs connaissances ne soient jamais évaluées. Il suffit pour cela de concevoir les épreuves de telle sorte que sans un travail préalable de mémorisation, dûment annoncé par le professeur, il ne soit pas possible aux élèves de mener à bon terme la tâche impartie.

41 Quel est encore l'intérêt d'un bulletin, au sens traditionnel, alors que l'évaluation est durablement formative ? Comment concevoir le bulletin en étude du milieu ?

Il n'y a pas d'incompatibilité entre la diffusion d'un bulletin, qui est un outil de communication, et la nature formative de la majorité des évaluations. La difficulté est ailleurs. L'information fournie par le bulletin est succincte. Comment corriger ce caractère trop concis et faire en sorte que les élèves disposent d'un diagnostic détaillé ? L'utilisation de grilles critériées d'évaluation accompagnant chaque épreuve est une solution. Ces grilles sont communiquées aux élèves sans qu'il soit nécessaire de les transcrire dans le bulletin.

Il s'agit là d'outils précieux pour renseigner les élèves sur leur degré de maîtrise et pour les aider à remédier à d'éventuelles carences. Ces grilles doivent donc faire l'objet d'une rédaction méticuleuse et leur contenu — critères et indicateurs — doit idéalement être communiqué lors des épreuves, pondération comprise.

DIVERS

42 Quelle place faut-il accorder à l'apprentissage des savoir-faire en étude du milieu ?

Ces dernières années, l'accent a été mis sur les savoir-faire dans de nombreux cours. En étude du milieu, ces maîtrises techniques sont devenues peu à peu une fin en soi et leur apprentissage a pris de plus en plus de temps. Cette évolution s'est faite en perdant de vue que les savoir-faire sont au service de l'appropriation des connaissances culturelles et de l'exercice des compétences.

De nombreux apprentissages de savoir-faire qui émaillent les cours d'étude du milieu sont liés à la dimension spatiale. Prenons quelques exemples dans ce domaine et voyons en quoi ces savoir-faire sont réellement utiles pour faire de l'étude du milieu...

- Le diagramme climatique fournit des renseignements sur l'évolution des températures ou sur l'évolution des précipitations et permet de caractériser le climat d'une région. Le diagramme ombrothermique va plus loin. Il associe l'évolution des températures et l'évolution des quantités d'eau tombées par mois. Il est construit principalement pour déterminer les mois secs, c'est-à-dire les mois où l'évaporation est supérieure aux précipitations. Ces diagrammes, le second en particulier, ne sont guère nécessaires pour caractériser les types de territoires envisagés dans le cours d'étude du milieu.
- Le profil topographique aide à visualiser le relief, c'est-à-dire un ensemble de pentes organisées. Ce diagramme, qui donne aussi des informations sur l'altitude et les dénivellations, est utile à l'étude du milieu dans la mesure où elle permet de comprendre comment les sociétés humaines utilisent les différentes pentes (affectation et occupation du sol), leur inclinaison et leur orientation.
- La pyramide des âges est un double graphique utilisé pour visualiser une population à un moment précis. Elle informe sur sa composition (sexe et âge) et renseigne sur le passé et l'avenir démographique. En étude du milieu, elle permet d'envisager des questions relatives à une politique communale en matière d'équipements (crèches, maisons de repos, maternité, hôpital gériatrique, etc.), d'emplois, etc.

Faut-il pour autant que les exigences dépassent la simple capacité de lecture pour englober également la capacité d'écriture ? Faut-il que les élèves sachent non seulement lire mais aussi construire un profil topographique ou une pyramide des âges ? Dans le cadre du cours d'étude du milieu, la réponse est négative et l'argument selon lequel l'écriture améliore la lecture ne doit pas justifier de longues heures d'apprentissages et d'exercices d'application.

Il en va de même pour le calcul des échelles. S'il est important de tenir compte de l'échelle d'un document, c'est-à-dire du rapport de réduction, il n'est pas nécessaire de calculer celle-ci. Il faut éviter de confondre le calcul et l'analyse d'un processus.

En étude du milieu, il suffit de savoir lire intuitivement l'échelle indiquée — 1 cm = 200 m, par exemple — et de prendre ainsi conscience du dimensionnement des espaces habités ou aménagés (distance, surface) en les comparant à d'autres lieux ou en faisant référence à des endroits connus (vécus).

Ajoutons encore qu'apprendre à se situer, en étude du milieu, ne consiste pas à calculer la longitude et la latitude. Les territoires étudiés sont situés en gros entre 46-56° de latitude Nord et 0-12° de longitude Est. Apprendre à se situer, en étude du milieu, c'est apprendre à situer les phénomènes par rapport à des points de repère significatifs (maison communale, école, autoroute, sommet, bois, etc.) ou à les positionner les uns par rapport aux autres, sur le terrain, sur les cartes, sur les documents iconographiques. S'il est indispensable de situer ces éléments pour en comprendre l'organisation spatiale, rien n'oblige à en calculer la longitude et la latitude...

43 Quelle connaissance culturelle les élèves doivent-ils avoir des ressources documentaires qu'ils utilisent ?

Il paraît légitime que les élèves sachent succinctement, par exemple, ce qu'est une carte topographique, comment elle est fabriquée, par qui et pourquoi, à quoi elle sert, depuis quand elle existe, où on peut se la procurer, comment la lire, etc. Il en va de même de la photographie aérienne, du plan cadastral, de l'image paysagère récente ou ancienne, etc.

Il s'agit bien entendu de familiariser les élèves avec les types de documents dont on fait usage couramment. Il ne s'agit pas de faire de ces ressources des objets de connaissance en soi, donnant lieu à des digressions érudites.

44 Comment concevoir les notes du cours d'étude du milieu ? Comment concevoir le classeur d'étude du milieu ?

Un bon dossier d'enseignement se centre désormais sur une problématique. Il traite, par exemple, des mutations des villes aujourd'hui, de l'urbanisation des campagnes, des nouvelles sociabilités citadines ou villageoises, des politiques de préservation et de mise en valeur du patrimoine, etc.

Ce dossier rassemble une documentation relative à un milieu d'investigation, qu'il complète par des documents provenant de plusieurs milieux de contextualisation. Les ressources sont sélectionnées en évitant toute redondance. Elles sont également normalisées, c'est-à-dire limitées aux catégories de base qui existent partout et sont partout disponibles : photographie aérienne, carte topographique, plan cadastral, carte postale et gravure paysagères, article de presse, témoignage oral, etc. Il ne se justifie pas de multiplier et de varier à l'infini la documentation, ni de faire appel à des ressources qui sortent de l'ordinaire.

Outre les documents, le dossier contient aussi les « outils de savoir », c'est-à-dire des éléments de synthèse, dont les élèves ont besoin pour mener leurs recherches à bon terme.

Ce n'est pas tout. Un bon dossier d'enseignement vise l'exercice des compétences. Il propose donc un énoncé de la tâche à accomplir, une description de la production attendue, des consignes de travail, des feuillets destinés à faciliter l'exploitation des documents, etc. Il y joint également une grille critériée d'(auto)évaluation.

Lorsque des documents font l'objet d'une exploitation guidée, c'est clairement en vue d'aider les élèves à progresser dans la maîtrise des compétences. De même, lorsque les élèves sont invités à manier des « outils de savoir-faire », c'est clairement parce que

cet apprentissage est nécessaire pour exploiter telle ressource en vue de trouver réponse à la problématique envisagée.

On peut légitimement estimer qu'au terme des deux années du degré inférieur, le classeur d'étude du milieu pourrait contenir une dizaine de dossiers traitant chacun une problématique. Ces dossiers, d'une vingtaine de pages environ, devraient se suffire à eux-mêmes : consignes de travail, matériaux à traiter, feuillets d'exploitation des ressources. Il n'est pas nécessaire d'y adjoindre des outils de savoir-faire et des outils de savoir. Il vaut mieux mettre à la disposition des élèves un ouvrage de référence dans lequel ils trouveront ces données et les y renvoyer.

45 Où trouver des matériaux pour construire le cours d'étude du milieu et pour évaluer ?

Il est impossible d'établir ici un inventaire détaillé des possibilités. Il est cependant possible de faire quelques suggestions.

- Le chapitre 8 du programme d'étude du milieu (pages 30-36) propose une série de références bibliographiques parmi lesquelles figurent des ouvrages d'information, des recueils de documents, des outils méthodologiques, etc. Chaque titre est brièvement commenté.
- Le site Internet « www.etudedumilieu.be », géré par le CECAFOC Sciences humaines, met à disposition des professeurs d'étude du milieu des matériaux informatifs et documentaires variés. Il renvoie également vers d'autres sites utiles.
- Plusieurs éditeurs scolaires possèdent également un site Internet dédié au cours d'étude du milieu.

46 Que penser des manuels d'étude du milieu actuellement sur le marché ?

Plusieurs maisons d'édition publient des ouvrages scolaires d'étude du milieu. L'extrême diversité de ceux-ci, où le meilleur côtoie le pire, a pour conséquence de donner des visions complètement contradictoires de l'enseignement de la discipline et de laisser croire que tout y est permis.

Avant d'adopter l'un des ouvrages disponibles sur le marché, il importe donc d'évaluer scrupuleusement son degré de compatibilité avec les exigences du nouveau programme. Plusieurs publications, même très récentes, restent marquées par des conceptions méthodologiques héritées de la pratique de l'ancien programme. Elles continuent à envisager l'étude du milieu de façon très monographique, accordent une importance excessive à l'apprentissage des savoir-faire et pratiquent une pédagogie où le travail des élèves est programmé d'une façon incompatible avec l'exercice véritable des compétences.

ÉPILOGUE

Depuis sa création en 1979, le cours d'étude du milieu est périodiquement l'objet de mises en cause. La principale critique s'adresse à son manque de substance culturelle. C'est donc sur ce terrain qu'il faut porter l'effort pour améliorer l'efficacité pédagogique de l'étude du milieu, accroître son crédit et renforcer sa légitimité.

Les « contenus à référence culturelle » doivent à l'avenir occuper une place bien plus importante qu'aujourd'hui. Il ne s'agit pas de réintégrer des chapitres d'histoire, de géographie ou de socioéconomie dans l'étude du milieu, mais de dépasser les connaissances ponctuelles, locales et anecdotiques qui caractérisent actuellement trop de leçons pour apporter des réponses globales, universelles et significatives aux problématiques soulevées (voir questions 9 et 16).

Pour cela, le cours doit renoncer à la pratique des études monographiques de milieux. Il doit prendre appui sur des problématiques d'enquête (voir question 9) et les appliquer à plusieurs milieux en même temps. Il doit en outre considérer ces milieux comme des exemples, des illustrations, des outils de concrétisation, et non pas comme des objets d'étude en soi. L'objet d'étude, c'est le milieu considéré globalement.

Le cours d'étude du milieu doit également réduire au strict nécessaire la part accordée à l'apprentissage des savoir-faire et donner la priorité à l'exercice des compétences. La mise en œuvre de celles-ci est plus qu'un simple changement d'étiquette. Les élèves doivent se trouver réellement confrontés à une démarche de recherche et disposer de l'autonomie nécessaire pour que celle-ci soit intellectuellement fructueuse.

Un effort constant d'amélioration du cours d'étude du milieu n'est pas vain. À supposer que le cours soit un jour supprimé et remplacé par un autre, ce nouveau cours pourra d'autant moins faire abstraction des acquis de l'étude du milieu que ceux-ci apparaîtront solides et convaincants...