

## Histoire locale et étude du milieu

Brouillon de l'entrevue publiée dans *Clio, Revue de l'Association des historiens et du Département d'histoire de l'UCL*, Louvain-la-Neuve, juin 1999.

*En février 1999 débute le travail d'adaptation du programme d'étude du milieu aux « Socles de compétences » publiés par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique du Ministère de la Communauté française de Belgique. En juin, un des membres de l'équipe chargée de la rédaction de la nouvelle mouture du programme est sollicité par la revue Clio pour définir les rapports entre histoire locale et étude du milieu.*

### **Clio    Après plus de vingt ans de recherches et d'expériences en tous genres, faisons brièvement le point : où en est le cours d'étude du milieu ?**

Ch. P.    Comme les autres disciplines, l'étude du milieu va prochainement faire l'objet d'une réécriture en fonction des obligations imposées par la définition des « Socles de compétences ». Ce sera sans doute l'occasion d'un « examen de conscience » : ce cours, actuellement plus de deux cents heures de formation, remplit-il bien les missions qui lui sont assignées ? La difficulté sera sans doute de se mettre d'accord sur un bagage minimum commun – contenus et méthodes – à tous les élèves qui sortent de deuxième année. Pour l'heure en effet règne la plus extrême diversité. Cette diversité prend parfois des allures de pagaille et empêche la mise en place d'une identité culturelle partagée par l'ensemble des élèves, ce qui, en bonne démocratie, est nuisible.

### **Clio    Comment en est-on arrivé à cette situation ?**

Ch. P.    Élaboré au printemps 1979, ce nouveau cours proposait, en première année, de faire du milieu de vie des élèves un objet d'étude sur lequel convergeraient les regards croisés du géographe, du socio-économiste et de l'historien. Déjà, le programme d'histoire de 1971 avait suggéré d'étudier le milieu local avant de partir à la découverte des civilisations antiques du Proche-Orient et de la Méditerranée. Mais il l'avait fait à une échelle beaucoup plus modeste (trois ou quatre semaines au début de la première année) et dans une optique qui demeurait largement disciplinaire. Cette fois, l'enquête devait s'étendre sur un an et associer à l'histoire la géographie et l'initiation à la vie sociale (ainsi désignait-on alors la formation socio-économique).

Double révolution pour l'époque donc, puisqu'il s'agissait à la fois d'amener les professeurs à pratiquer avec leurs élèves des formes élémentaires de recherche et de le faire de façon interdisciplinaire. Mais rien n'avait été prévu pour préparer le terrain : ni expérimentation en classes-laboratoires, ni écolage des maîtres. En mai 1979, à la veille des examens de fin d'année, nous apprenions dans les écoles normales que les étudiants que nous avions formés à enseigner la Préhistoire, le Proche-Orient et la Grèce en première année du secondaire seraient confrontés à un cours nouveau appelé « étude du milieu » au sujet duquel nous n'avions que de vagues renseignements.

## **Clio    Quel fut l'impact de ces conditions initiales sur le développement du cours d'étude du milieu ?**

Ch. P. Ce qui devait arriver arriva. Aucun professeur n'était vraiment formé pour mettre en œuvre ces méthodes nouvelles d'enseignement et rarissimes étaient ceux qui cumulaient une formation de géographe, de socio-économiste et d'historien. Le nouveau cours échut par la force des choses à des enseignants déjà en place dont la plupart avaient appris à l'école normale l'art de la vulgarisation bien plus que celui de l'investigation. On fit ce qu'on pouvait avec les habitudes acquises et les moyens du bord. On conçut des syllabus – dont certains sont toujours en usage – dans lesquels on rassembla des documents d'histoire locale. Et on exploita pédagogiquement ceux-ci comme on le faisait des documents d'histoire orientale ou gréco-romaine, pour faire « redécouvrir une matière » dont on rédigea des « synthèses » que les élèves durent « mémoriser » et « restituer ». L'enquête menée, voici deux ans [1997], par la Fédération de l'Enseignement secondaire sur la situation du cours d'étude du milieu montre, à travers une étude statistique des questions d'examens, que plus de 70 % d'entre elles relèvent toujours du domaine des connaissances factuelles et font appel principalement à la capacité de restitution.

Sous l'angle des savoir-faire, les maladroites étaient de la même veine. L'initiation aux règles de la critique historique restait, dans les écoles normales, fort théorique. Les futurs agrégés en français-histoire en assimilaient les principes généraux, mais ne se livraient guère à la recherche. En conséquence, pour eux, les compétences en histoire se limitaient à assez peu de choses. J'ai le souvenir d'un étudiant auquel le maître de stage avait donné pour mission, au départ d'un « stencil » de trois pages dactylographiées racontant l'histoire de l'école et contenant une soixantaine de dates, d'apprendre aux élèves à reporter celles-ci sur une « ligne du temps ». Toute la leçon avait consisté à « jouer aux fléchettes ». Compléter une ligne du temps était devenu une fin en soi.

Dans de telles conditions, il n'est guère surprenant que certains se soient ligüés contre un cours dont ils dénonçaient la vacuité des contenus et des méthodes : l'étude de la biographie du frère fondateur de l'école ne faisait pas le poids face à l'étude des grands faits de civilisation de l'Antiquité proche-orientale ou grecque.

## **Clio    Et la deuxième année d'étude du milieu ?**

Ch. P. Les choses se sont encore compliquées lorsque le moment fut venu d'envisager le cours de deuxième année. Deux ans à étudier un même milieu, c'était trop. Les géographes voulaient élargir le champ spatial (aller voir comment les choses se passent ailleurs maintenant) et les historiens le champ temporel (aller voir comment les choses se passaient ici, éventuellement ailleurs, autrefois). Il fallut donc s'éloigner d'un milieu caractérisé par son accessibilité « immédiate » pour se pencher sur des milieux accessibles seulement de manière « médiatisée ».

Le cours de première année s'intéressait, du moins en théorie, à un milieu précis, circonscrit, concret. Comment poursuivre sur cette lancée méthodologique ? L'idée fut de recourir à des « études de cas ». Sans y prendre garde, il s'agissait d'un changement de perspective assez radical, qui allait faire que la deuxième année ne serait pas le prolongement naturel de la première. On assimila, erronément à mon sens, l'étude (au singulier) du (un seul) « milieu » (1e année) et les études (au pluriel) de (plusieurs) « cas » (2e année).

### **Clio    Quelles furent les conséquences de ce choix ?**

Ch. P.    On a perdu de vue, me semble-t-il, que l'étude de cas, ainsi que la définissait Léopold Genicot, est un moment bref où l'on concrétise des données acquises afin de souligner la complexité de la réalité humaine. Il ne faut pas y consacrer un temps excessif et, surtout, ne pas l'isoler d'un exposé de synthèse systématique et cohérent. Or, actuellement, en deuxième année d'étude du milieu, on s'éternise en études de cas : 6 selon le programme de 1988, soit plus de 20 heures de cours en moyenne par cas. Et aucun fil conducteur ne les relie véritablement entre eux.

À l'origine, l'intention était de donner du temps pour former divers savoir-faire spécifiques au type de ressources utilisées dans le cadre du cas envisagé : un extrait de rapport de fouilles, un plan ou une coupe archéologique, une charte médiévale, un blason, une planche de la carte de Ferraris, etc. Dans la réalité, la méthode des cas a renforcé la tendance à insister, jusqu'à l'érudition, sur les contenus factuels. Un exemple vécu récemment : un étudiant de troisième année en français-histoire me consulte pour préparer son stage dans l'enseignement de transition. Son sujet, en étude du milieu, le bien connu Val d'Anniviers. J'attire son attention sur le fait qu'il s'agit d'une étude de cas et non d'une étude de milieu, comme en première année, que ni lui ni les élèves n'ont l'occasion de se rendre sur place, que le Val d'Anniviers est sans doute pour lui comme pour eux un milieu « imaginaire », que l'étude ne peut se faire, dans la situation présente, que de façon livresque, etc. Je lui propose de partir de la question : comment puis-je faire connaissance avec le Val d'Anniviers à distance, sans me rendre sur place, à partir d'ici, en utilisant les moyens disponibles en Belgique ? L'étudiant, motivé, relève le défi. Il se propose de mettre entre les mains de ses élèves un ensemble de ressources – brochures, extraits de guides touristiques, articles d'encyclopédies, etc. – qui les aident à faire connaissance, de loin, avec ce milieu. Mieux, dans le droit fil du prescrit pédagogique actuel, il conçoit de mettre l'accent sur l'apprentissage des savoir-faire : comment faire un usage intelligent de ces différents types de matériaux selon l'objectif imparti ? Mais aussi, plus globalement : quelle confiance accorder à ce mode de connaissance indirecte de la réalité ? Refus du maître de stage : il existe un syllabus, dans celui-ci se trouve une série de « documents » qu'il importe de parcourir dans l'ordre en y prélevant les données utiles pour « redécouvrir » une synthèse à étudier. Celle-ci, déjà rédigée, accumule les détails érudits sur le Val d'Anniviers, elle ne cherche même pas à dégager quelques concepts généraux relatifs au milieu montagnard.

### **Clio    Quel est alors le processus de continuité entre première et deuxième année ?**

Ch. P.    Essentiellement, ce devrait être la progression dans la maîtrise des savoir-faire. En première année, le professeur apprend à ses élèves les réflexes critiques les plus élémentaires face aux travaux et aux sources : traitement des données fournies par les ouvrages de synthèse, établissement d'une typologie des traces, identification des témoignages, critique élémentaire d'autorité, confrontation, classement et communication des données, etc. En deuxième année, le professeur poursuit cette initiation aux règles de la critique historique en les appliquant à d'autres matériaux, culturellement plus riches et plus variés que ceux habituellement disponibles dans un milieu de vie ordinaire.

**Clio    Quelles sont les différences principales entre la première [1981] et la deuxième [1988] version du programme d'étude du milieu ?**

Ch. P. Ce qui caractérise, à mon sens, la deuxième version du programme, en 1988, c'est notamment son souci de présenter l'étude du milieu non pas comme une pratique interdisciplinaire, mais comme une discipline nouvelle, à part entière, et de faire entrer la réalité humaine dans des « structurogrammes », outil visant à schématiser la complexité des éléments qui exercent une influence sur les conditions de vie dans le milieu. À part cela, la deuxième version ne clarifie ni les contenus à transmettre, ni les apprentissages à assurer. Elle n'énonce nulle part comment s'y prendre pour former les compétences des élèves et, en ce qui concerne les contenus, elle ne définit guère de savoirs spécifiques. Au contraire, elle accroît encore la confusion, en 2<sup>e</sup> année, en accordant aux défenseurs des études classiques la possibilité de réintroduire dans le cours l'Égypte pharaonique (Thèbes sous la XVIII<sup>e</sup> dynastie) et la Grèce antique (Athènes au Siècle de Périclès).

**Clio    Venons-en maintenant aux rapports qui peuvent exister entre étude du milieu et histoire locale...**

Ch. P. Une compatibilité évidente existe, en première année, entre l'étude du milieu de vie et l'enquête d'histoire locale. Mais ceci est vrai aussi en deuxième année pourvu que les études de cas portent sur des lieux proches ou accessibles aisément. Mais il y a plus. En première année d'étude du milieu, on peut faire quelque chose de quasiment impossible par la suite : mettre les élèves en contact direct avec des pièces originales, les leur faire toucher, palper, manipuler, et ainsi leur apprendre les règles élémentaires de la critique externe.

Dès les années 1930 s'est développée une littérature didactique qui prônait le recours à l'histoire locale. Mais, sauf exception, il s'agissait d'illustrer, de « vivifier » l'histoire générale par des exemples puisés dans l'histoire locale. Presque personne n'imaginait d'utiliser les ressources documentaires disponibles dans le milieu local pour initier les élèves à la démarche d'investigation de l'historien. Le cours d'étude du milieu a souffert dès l'origine de cette tradition. En première année, nombre de professeurs ont vulgarisé les résultats des travaux de recherche des historiens locaux et, compte tenu des publications disponibles, leurs cours ont parfois pris des allures de monographies d'histoire locale. D'autres professeurs, plus nombreux, ont, surtout en deuxième année, réduit les études de cas à des amorces de cours d'histoire générale. L'analyse des vestiges de telle villa romaine a ainsi valu aux élèves une série de leçons sur la conquête de la Gaule par César et sur l'expansion de l'Empire romain. Le donjon médiéval de Fernelmont, après un bref survol archéologique, a donné lieu à une série de leçons sur les nobles et les paysans au Moyen Âge, leçons étayées de documents puisés dans les manuels classiques et concernant parfois des contrées bien éloignées du Namurois. Je ne jette pas la pierre. Chacun se débrouillait comme il pouvait, avec les outils existants, avec ses habitudes, sans consignes de travail précises, sans préparation. Je me rappelle, jeune professeur d'école normale, cette remarque d'une collègue chevronnée qui me disait : « Une de nos tâches principales est d'apprendre à nos étudiants à choisir un bon manuel et à en faire bon usage ». Hélas, en étude du milieu, on était – on est toujours – très désarmé de ce point de vue.

**Clio L'histoire locale serait donc surtout praticable dans le cadre du cours d'étude du milieu. Mais est-ce motivant pour nos élèves quand on sait la diversité de leurs origines géographiques ?**

Ch. P. Je voudrais redire, une fois encore, qu'il ne s'agit pas de faire l'histoire de la ville ou du quartier où se situe l'école et de demander aux élèves de l'étudier. Il s'agit d'apprendre à ceux-ci comment exploiter certaines ressources historiques disponibles dans le milieu de vie : traces-objets, traces-images, traces-textes, traces-souvenirs, pour employer la terminologie suggestive d'un collègue de première année. Parmi ces ressources, il n'y a pas que les documents relatifs à l'histoire de la localité. Il y a aussi tous les documents qui concernent le passé de l'institution scolaire et, plus attrayants encore en raison de leur proximité affective, tous les documents relatifs au passé des familles. Comment est-il possible que les archives familiales occupent si peu de place dans notre enseignement et cela au moment même où les grands-parents de nos élèves sont de plus en plus nombreux à s'intéresser à la généalogie, pourvoyeuse de ressources variées directement accessibles : correspondances personnelles, pièces administratives, actes notariés, photographies anciennes et récentes, films, vidéocassettes, objets domestiques, témoignages oraux, etc. Et, tout cela, sous la forme d'originaux ! Que de compétences multiples et utiles quotidiennement ne peut-on former à partir d'un tel patrimoine documentaire : classement typologique des traces, critique d'authenticité ou de provenance, démarche de datation par recoupement et confrontation, techniques de conservation, de reproduction, de transcription, etc., etc.

**Clio Quelles propositions pour l'avenir ?**

Ch. P. Je serais assez séduit, personnellement, par un cours d'étude du milieu en trois temps. En première année, on étudierait le « milieu de vie » et on le situerait parmi un choix de « milieux révélateurs » sélectionnés dans le patrimoine régional proche, accessible physiquement. Cette double étude du milieu de vie et des milieux révélateurs devrait prendre la forme d'un va-et-vient : enquête, mise en contexte des résultats, retour à l'enquête, enrichissement des éléments contextuels, etc. En deuxième année, on élargirait la vision à travers une suite de courtes « études de cas » clairement situées les unes par rapport aux autres pour former un ensemble cohérent et apporter une culture commune minimale à tous les élèves. Les matériaux documentaires proviendraient du patrimoine régional élargi (l'Entre-Loire-et-Rhin). En fin de parcours, les élèves auraient une vue panoramique élémentaire des grandes étapes de l'évolution de nos régions. En histoire, on en reviendrait ainsi, d'une certaine façon, à ce qu'était le « cycle double » des années 1950-1960 : deux années d'initiation, quatre années d'approfondissement.

Cela dit, sans vouloir souscrire à un phénomène de mode et en étant conscient du risque de tomber dans le piège d'une sorte de « taylorisme pédagogique », je pense que l'accent devrait être mis plus qu'autrefois sur l'apprentissage de compétences. Outre un cadre de références culturelles, les élèves devraient acquérir des méthodes d'investigation, ainsi que de solides réflexes critiques. Une remarque cependant : on n'enseigne pas des compétences dans l'absolu, en faisant l'économie des contenus. Pour user d'une métaphore : on n'apprend pas à nager dans un bassin sans eau. À l'origine, il y a toujours un contenu. C'est lui qui détermine l'objet d'enquête, les compétences à mobiliser, les ressources documentaires à solliciter, et ce sont ces dernières qui décident des savoir-faire à exercer...