

Début 1999, les responsables du cours d'étude du milieu demandent à plusieurs personnes de relire le programme de 1988 pour y apporter les ajustements exigés par le document *Socles de compétences*. Voici l'une de ces relectures. Le texte accorde une importance particulière à l'énoncé des règles de la critique historique. Celle-ci est en effet considérée comme un des fondements de la définition des compétences en sciences humaines. 25 février 1999.

[...]

INTRODUCTION (pp. 2-4)

L'introduction devrait définir clairement ce qu'est le « milieu », en quoi consiste son « étude » et pourquoi il existe un « cours d'étude du milieu » dans l'enseignement secondaire inférieur. Elle devrait, en tout cas, éviter les lieux communs pédagogiques, les bonnes intentions gratuites, les redites, la confusion entre attitudes et aptitudes. Les allusions éthiques et civiques pourraient faire l'objet d'un paragraphe consacré aux « finalités » plutôt que les disperser ici et là au gré de l'exposé.

Qu'est-ce que le milieu ?

Dans le programme actuel, le mot « milieu » possède deux significations sensiblement différentes et qui mettent en œuvre des compétences distinctes :

- En première année, « milieu » désigne, au sens strict, un lieu délimité de perception, une portion d'espace et de temps qui est l'ici-maintenant où l'élève vit quotidiennement. Il désigne aussi, le cas échéant, un ailleurs-maintenant où l'élève peut se rendre physiquement pour recréer les conditions d'investigation qui sont celles du milieu de vie quotidien. Vue sous cet angle, l'étude du milieu est fondamentalement une relation « immédiate » – sans média – avec le réel.

Ce type d'étude du milieu permet l'apprentissage d'une série de compétences en prise avec la réalité concrète, compétences qu'il n'est guère possible d'acquérir autrement, dans le cadre d'un enseignement livresque par exemple. En contrepartie, le milieu de vie quotidien est culturellement banal et on ne peut guère y faire appel pour fournir à l'élève un bagage de connaissances de portée universelle.

- En deuxième année, « milieu » prend une autre signification, qui modifie assez nettement la perspective du cours. Il perd son caractère immédiatement visible, audible, palpable, et désigne un lieu accessible seulement par un effort d'imagination, un lieu imaginaire en somme.

Les compétences mises en jeu pour étudier un tel milieu se réduisent quasiment à prélever dans un corpus de matériaux informatifs et documentaires des données utiles à la « reconstruction » d'un savoir de type classique, qu'il faudra ensuite mémoriser et restituer. Toutefois, pareil milieu, sélectionné en fonction de sa charge culturelle, offre l'avantage de pouvoir apporter à l'élève des connaissances d'une valeur plus universelle que celles fournies par l'étude du milieu de vie quotidien.

Ce double constat soulève plusieurs questions :

- Ces deux conceptions du milieu sont-elles vraiment compatibles ? Le cours de deuxième année est-il le prolongement naturel du cours de première année ou s'agit-il d'un autre cours ?
- Faut-il consacrer une année d'études entière, à raison de quatre périodes hebdomadaires – soit plus d'une centaine d'heures – à faire le tour du milieu de vie quotidien ?
- Le cours de deuxième année n'est-il pas une suite d'études de cas plutôt qu'une suite d'études de milieux ? Le programme fait-il assez la distinction entre milieu et cas ? Les cas étudiés en deuxième année sont-ils suffisamment situés dans un cadre contextuel qui les systématise et leur donne sens ?
- La disparité des milieux étudiés d'une école à l'autre ne nuit-elle pas à la formation d'une identité culturelle commune à l'ensemble des élèves ? Ce déficit démocratique est-il au moins compensé par une uniformité des compétences formées ?
- Le nombre restreint de milieux étudiés en deuxième année et le temps considérable qui leur est imparti ne conduisent-ils pas à un émiettement et à un approfondissement excessif qui les rendent ponctuels, érudits et, en fin de compte, incohérents et socialement peu utiles ?

Pourquoi étudier le milieu ?

Dès lors qu'on définit le milieu comme un lieu délimité de perception, son étude se justifie au moins pour la raison suivante : puisque chaque être humain vit nécessairement à un endroit donné à un moment donné, qu'il lui est impossible d'exister en plusieurs endroits différents ou à plusieurs époques à la fois, enfant ou jeune adolescent, son éveil intellectuel débute logiquement par une appropriation spontanée et concrète puis de plus en plus réfléchie et abstraite de son milieu de vie quotidien. D'abord simplement vécu, celui-ci est ensuite progressivement perçu – c'est-à-dire vécu consciemment – pour être finalement conçu, au moment où s'affirme la capacité de conceptualisation. C'est alors aussi que le milieu de vie se distingue plus nettement d'autres milieux, vécus par d'autres, ailleurs ou autrefois. Le milieu de vie quotidien est donc le banc d'essai naturel des premières compétences intellectuelles et il est pédagogiquement judicieux de l'utiliser pour faire émerger celles-ci de façon réfléchie, les systématiser, en dégager des règles théoriques (première année).

Toutefois, l'étude du milieu ne peut pas se réduire à une investigation dans le seul milieu de vie. Elle doit aussi s'ouvrir à d'autres milieux et, à travers la découverte de ceux-ci, apporter à chaque élève l'occasion d'expérimenter ses compétences acquises et d'enrichir son bagage culturel. Ce dernier doit fonder une identité commune, ce qui implique un minimum d'uniformité dans le choix des milieux étudiés en plus du milieu de vie quotidien (deuxième année).

Globalement donc, l'étude du milieu est une réponse au triple besoin de cerner le milieu de vie, de le situer parmi d'autres milieux de vie plus ou moins voisins (première année), puis de le mettre en relation avec un choix de milieux « exemplatifs », généralement plus lointains et donc moins accessibles, mais capables d'aider à mieux comprendre le milieu de vie, à relativiser le regard porté sur lui, à l'enrichir culturellement (deuxième année).

À ce stade de la réflexion surgissent d'autres questions :

- L'étude du milieu, telle que définie ci-dessus, n'est-elle pas déjà pratiquée dans le cadre du « programme intégré » de l'école primaire ? N'y a-t-il pas, en première année surtout, un risque de redite ?

- Les liens entre le programme d'étude du milieu et celui d'éveil sont-ils suffisamment explicites ? Le cours d'étude du milieu du secondaire inférieur tient-il assez compte de ce qui se fait dans le primaire ?

Comment étudier le milieu ?

Une remarque d'abord : s'agit-il bien d'étudier le milieu ? « Étudier » fait penser à « mémoriser des connaissances ». « Lire » ne serait-il pas un concept mieux choisi ? L'expression « lecture du milieu » contient davantage l'idée de déchiffrement, d'effort d'interprétation [...] Sur cette base, il est plus aisé d'imaginer une procédure de recherche directement inspirée du document *Socles de compétences*, à savoir :

- Observer le milieu pour faire émerger des « problématiques » d'enquête.
- Concevoir une démarche d'investigation.
- Collecter informations et documents (ce n'est pas la même chose) en vue de répondre aux questions posées.
- Interpréter de manière critique les données fournies par les informations et documents.
- Construire, à l'aide de ces données dûment traitées, les réponses aux questions posées.
- Communiquer le fruit de ce travail de recherche.
- Agir en conséquence.

Ces différents points sont développés plus loin.

Quelques remarques complémentaires concernant l'introduction

Il est sans doute bon de rappeler que « *le projet pédagogique du cours d'étude du milieu s'adresse à tous les élèves du premier degré commun* » (p. 2). Encore faut-il faire en sorte que le cours soit réellement commun. Or, actuellement, aucun élève de première année n'a un parcours identique, même en termes d'acquisition de compétences, et la situation est à peine meilleure en deuxième. Que faire pour donner un minimum de cohérence et d'uniformité à la formation dispensée ici et là ? Que faire notamment pour rencontrer les attentes du document *Socles de compétences* en matière de contenu ?

On peut discuter de l'affirmation « *L'Étude du Milieu constitue [...] une discipline spécifique* » (p. 3). Ne serait-il pas plus adroit d'insister sur le caractère « interdisciplinaire » d'une démarche de lecture du milieu bien conçue. C'est ce que faisait le programme d'octobre 1979 : « *L'étude du milieu [...] constitue [...] un carrefour interdisciplinaire* » (p. 2). On pourrait écrire, par exemple :

Les compétences développées par la lecture du milieu sont logiquement « interdisciplinaires ». Pour interpréter les rapports que l'homme noue avec les êtres et les choses qui l'entourent, la lecture du milieu met en œuvre conjointement diverses approches. Toutes ont cependant un point commun, elles cherchent à mieux comprendre l'homme d'ici et de maintenant, en le situant dans un cadre matériel, dans un ensemble de relations sociales et dans un univers mental dont les influences s'exercent sur ses comportements et ses modes de pensée et d'action. Rendre explicite ces influences – dont certaines sont directement héritées du passé ou encore marquées par lui –, en révéler la complexité, en permettre l'interprétation, en favoriser l'analyse critique, sont parmi les objectifs majeurs du cours d'étude du milieu.

Une telle formulation simplifierait le paragraphe « *L'Étude du Milieu doit faire découvrir l'homme en relation...* » (p. 3), qui est particulièrement confus, entre autres lorsqu'il parle de « *relation de l'homme avec son milieu* » en ne faisant pas clairement la part entre le contenu et la méthode. Tantôt le programme donne comme finalité ultime au cours de mettre en évidence cette relation, tantôt il décrit ce qu'il estime être les composantes de celle-ci comme des données structurelles à connaître (p. 7).

CHAPITRE I (pp. 5-8)

Ce premier chapitre est à élaguer. Sous le titre « *Principes de base* » (p. 5), je retiendrais surtout les aspects suivants :

- Il ne faut pas se limiter à faire l'inventaire des composantes du milieu. Celles-ci ne prennent sens qu'en interrelation.
- C'est effectivement l'homme qui doit être au centre des préoccupations [...] La découverte des conditions de vie matérielles, sociales et mentales des hommes vivant dans un milieu donné doit déboucher sur une réflexion attentive à l'homme de partout et de toujours.
- L'érudition et la généralisation abusive sont les deux pièges dans lesquels le cours d'étude du milieu risque effectivement de tomber en raison de sa nature. S'intéresser longuement à un petit nombre de milieux peut en effet conduire à des savoirs encyclopédiques, à des savoir-faire trop spécialisés, à des mises en contexte superficielles.

Toute la page 6 est à réécrire. Les exemples sont mal choisis et la logique de causalité qui y est développée est fort naïve. Le paragraphe de conclusion, consacré au « *structurogramme* » (p. 7), possède un côté néopositiviste très agaçant. Enfermer la réalité humaine dans des schémas-types ne peut pas être le « *terme de l'étude du milieu* » (p. 7), pas plus qu'on ne peut réduire la géographie à des cartes et l'histoire à des lignes du temps. Les structurogrammes sont des instruments de représentations graphiques de la réalité. Il ne faut pas leur donner une importance qu'ils ne méritent pas et il est un peu dommage que le programme de 1988 ait une véritable marotte de ce genre d'outils (qui pourraient mieux servir à schématiser les procédures d'investigation, aspect que les auteurs n'envisagent pas).

Le paragraphe se ferme sur le concept de « *milieu révélateur* » (p. 7), sans qu'aucune définition n'en soit donnée, ni aucune consigne d'utilisation proposée. De quoi s'agit-il ? À quel moment faut-il y faire appel ? Comment les introduire dans le cours ? Plus fondamentalement, ce concept de milieu révélateur, tel qu'il est présenté par le programme, n'est-il pas pédagogiquement dangereux ? Certains professeurs l'utilisent pour recycler d'anciens cours. D'autres en font des digressions interminables. D'autres encore l'emploient pour s'aventurer dans des comparaisons oiseuses. Dans tous les cas, la cohérence du cours est mise à mal ou rompue. Les milieux révélateurs ne sont-ils pas, en fin de compte, ceux qu'on aborde ou devrait aborder en deuxième année ? Mais faut-il attendre si longtemps pour les étudier ?

Et si l'on organisait le cours d'étude du milieu en trois phases au lieu de deux : étudier le « *milieu de vie* », situer celui-ci par rapport à des « *milieux révélateurs* » sélectionnés dans le patrimoine régional (première année), élargir la vision en mettant en place un cadre de références culturelles étayé par une série de courtes « *études de cas* » (deuxième année) ?

Page 3, le programme affirme que l'étude du milieu est une « *discipline spécifique* ». Paradoxalement, page 8, sous le titre « *Différentes facettes de l'Étude du Milieu* », il insiste, sur le ton de la propagande, pour qu'on ne néglige pas la dimension économique et sociale, historique et

géographique du milieu. Si l'homme est réellement le centre des préoccupations, le problème ne se pose plus et la lecture du milieu se fait naturellement de façon interdisciplinaire. Pour cela, il faut donner une orientation nettement anthropologique à l'étude du milieu, éviter d'en faire une simple lecture paysagère (première année) ou un inventaire de connaissances plus ou moins livresques (deuxième année).

En ce qui concerne plus particulièrement l'approche rétrospective du milieu, l'affirmation « *Toute étude du milieu fait apparaître des problèmes qui invitent à établir un lien avec le passé* » (p. 8) est à nuancer. Mettre en œuvre une démarche d'investigation rétrospective ne se justifie qu'à partir du moment où l'existence de certains éléments du présent nécessite la reconnaissance d'une logique ancienne pour être comprise. Le passé n'a aucun intérêt en lui-même et faire l'historique d'un milieu quand ce n'est pas nécessaire est une perte de temps et, plus encore, la démonstration d'une mauvaise conception de ce que doit être l'interdisciplinarité.

L'image que le programme donne de la « ligne du temps », qui semble être une fin en soi comme le « structurogramme », est un autre aspect discutable. La ligne du temps ne sert pas à « *visualiser la durée* » (p. 8). Elle positionne les données temporelles pour en souligner les simultanités, les antériorités et les postériorités afin de mieux saisir les chevauchements, les enchaînements, les influences réciproques. L'élève apprend ainsi à reconnaître les synchronismes, c'est-à-dire à apprécier les interactions entre les faits à une époque donnée, et les diachronismes, c'est-à-dire à découvrir l'évolution d'un phénomène d'une époque à l'autre. Le but est de cerner les permanences et de repérer les changements, de noter les évolutions lentes et de détecter les accélérations, de renvoyer aux logiques initiales et de prendre en considération les effets du temps sur celles-ci. En fin de compte, l'élève doit être capable de parcourir une ligne du temps en cumulant la lecture synchronique et la lecture diachronique pour apprécier toute la complexité de l'évolution de la réalité humaine. La ligne du temps est donc bien autre chose qu'un jeu de fléchettes à l'aide duquel « *les élèves peuvent accrocher tout ce qu'ils apprennent* » (p. 15).

Plus loin, le programme dit encore : « *L'Étude du Milieu doit donc apprendre progressivement à tenir compte des influences entre le milieu étudié et d'autres milieux proches et lointains dans l'espace et dans le temps* » (p. 8). Implicitement, l'étude du milieu est envisagée de façon concentrique : « *mise en évidence des relations entre éléments dans l'école mais aussi avec le quartier, la ville, ou la région* » (p. 11) ; « *certains devront étendre le milieu étudié à la région proche de l'école* » (p. 12). Or, l'étude du milieu ne s'opère jamais en élargissant de proche en proche le champ d'investigation d'un milieu étroit et simple à un milieu étendu et complexe. La réalité est formée par une immense mosaïque de milieux. Chaque individu, au cours de son existence, n'entre en relation sensible qu'avec un nombre infime de ces milieux. De plus, cette relation sensible s'exerce avec des fréquences très variables. Certains milieux sont très fréquentés, d'autres ne le sont que de manière tout à fait sporadique. Cette intensité de fréquentation peut, en outre, varier sensiblement au fil des années. Bref, une quantité incalculable de milieux relève, pour chacun d'entre nous, du domaine de l'imaginaire, et parmi ceux qui sont connus par les sens, seuls un tout petit nombre le sont de manière durable. Étudier « le » milieu, au singulier, est donc impossible. L'étude du milieu est, en fait, un ensemble de lectures de milieux, au pluriel, différents. Je dis « mosaïque » de milieux et non pas « réseau » car peu de milieux interagissent entre eux. Les interactions concernent les éléments qui composent chaque milieu et non pas les milieux eux-mêmes. Cela dit, dans une mosaïque, la disposition des pièces n'est pas aléatoire et c'est elle qui donne sens à l'ensemble.

CHAPITRE II (pp. 9-10)

Quel est le sens exact de l'affirmation « *L'objectif terminal du cours d'étude du milieu est le développement d'un savoir-être. Celui-ci implique des savoir-faire en relation avec des savoirs* ». Que veut dire « *objectif terminal* » ? N'y a-t-il qu'un seul « *savoir-être* » ? Celui-ci est-il le produit logique de la rencontre des savoirs et des savoir-faire ?

Le paragraphe consacré aux « *savoir-faire* » est trop peu explicite et trop peu systématique. C'est ici, sans doute, que l'exposé devrait suivre au plus près le document *Socles de compétences*.

- Premier objectif : « *observer en utilisant les cinq sens* » (p. 9). Mais alors, pourquoi le programme accepte-t-il que la majorité des milieux étudiés en deuxième année ne puissent pas faire l'objet de l'exercice des sens ?
- Deuxième objectif : « *énumérer, ordonner, établir des catégories des faits observés, dans le but d'aboutir à une analyse* » (p. 9). Quelle analyse ? S'agit-il seulement d'inventorier et de classer des observations ?
Ces deux objectifs pourraient être réunis en une même étape. Suggestion :

Première étape : s'interroger. *L'élève est donc immergé physiquement dans un milieu. Il peut s'agir du milieu de vie. Il peut aussi s'agir d'un milieu sélectionné en fonction de son intérêt pédagogique et culturel. La rencontre avec ce milieu a pour but de faire émerger une série de questions. Il s'agit de faire acquérir à l'élève l'aptitude à approcher toute réalité d'une manière « problématique ». On n'étudie pas un milieu gratuitement, mais pour y trouver réponse aux questions que pose la compréhension du présent ou celles que soulève une réflexion « existentielle » sur la condition humaine. Dans l'idéal donc, toute démarche de lecture du milieu doit débiter par un temps de « questionnement ». Que cherchons-nous exactement à savoir ? Quels sont les motifs qui nous guident ? Quelles procédures d'enquêtes souhaitons-nous mettre en œuvre pour répondre aux questions que nous nous posons ? Quel est le degré de validité « civique » de cette recherche ? Quelle est sincèrement l'utilité de connaître ces données, de faire l'apprentissage de ces compétences ? Établir une problématique oriente l'enquête, évite de s'engager dans des voies sans issue ou de prêter attention à des futilités, rend attentif aux données essentielles, rattache la réflexion au vécu. Une enquête sans problématique n'aide pas à comprendre. Elle ne cherche pas à expliquer. Elle accumule les détails érudits.*

Toutefois, il ne suffit pas de se poser des questions. Il faut encore se poser les bonnes questions. Pour cela, l'élève doit apprendre, une fois toutes les questions rassemblées, à distinguer celles qui sont essentielles et celles qui sont accessoires, à éliminer les questions sans intérêt, à faire la part entre les questions principales et les questions secondaires, à articuler logiquement les questions entre elles. Il doit pouvoir débattre des questions les plus pertinentes, choisir celles qui serviront de fil conducteur à son enquête. Cette démarche englobe la capacité à définir un objet d'investigation qui ne soit ni trop vaste ni trop étroit, qui soit intéressant et qui ait une dimension vraiment humaine. Elle suppose enfin une aptitude à planifier la recherche en déterminant les étapes et les modalités de celle-ci.

- Troisième objectif : « se documenter, disséquer l'information, formuler des questions pertinentes, être attentif au quotidien et à l'anodin, comprendre les mots et les idées » (p. 9). L'anodin, c'est-à-dire ? Les mots et les idées, lesquels ?

Deuxième étape : rechercher informations et documents pour répondre aux questions posées. Pour trouver réponse aux questions qu'il se pose, l'élève dispose de deux moyens complémentaires : approfondir son observation directe et prendre connaissance des résultats vulgarisés du travail de recherche des « experts » qui ont étudié ce milieu. L'élève doit donc être capable non seulement de mener une enquête sur le terrain, mais aussi de consulter des ouvrages d'information. Il doit savoir qu'il existe différents ouvrages de ce type. Dans un premier temps, il doit apprendre à chercher des informations dans des ouvrages de vulgarisation, à vocation didactique ou non : manuels, encyclopédies et livres pour la jeunesse, etc. L'âge venant, il doit devenir apte à consulter des ouvrages plus savants. Il doit alors savoir que ceux-ci se répartissent en plusieurs catégories répondant à des besoins précis, qu'il faut les aborder selon un ordre progressif et avec un regard adéquat, que chacun d'eux a des potentialités et des limites. Il doit être capable de reconnaître ces types d'ouvrages. Il doit pouvoir consulter une encyclopédie, une synthèse générale ou spécialisée, un périodique, une monographie, des instruments de référence, etc. Pour cela, il doit apprendre à manier un index, à employer une table des matières, à faire usage d'une table onomastique, etc. L'élève doit aussi, face à une ignorance ou à une connaissance mal assurée, acquérir le réflexe de recourir à des dictionnaires terminologiques, biographiques, chronologiques, événementiels, etc. et à des atlas. Il doit enfin pouvoir tirer profit, avec un recul critique suffisant, des outils informatiques et, notamment, des sites accessibles sur l'Internet. Corollairement, l'élève doit être capable de faire la différence entre un ouvrage scientifique ou de bonne vulgarisation et un ouvrage romancé ou de fiction. Pour cela, il doit pouvoir repérer l'appareil critique et en apprécier la rigueur : citations, annotations, références, etc.

Tout cela suppose que l'élève soit notamment apte à travailler en bibliothèque ou, plus modestement, à l'aide des livres rassemblés dans la classe d'étude du milieu ou dans la médiathèque de l'école. De cet objectif principal découlent des objectifs secondaires. L'élève doit apprendre, par exemple, à dépouiller un catalogue de bibliothèque, alphabétique ou systématique, pour trouver l'information ou la documentation recherchée, à parcourir les ouvrages en évitant la compilation, à noter correctement leurs références bibliographiques, à transcrire scrupuleusement les extraits qui feront l'objet plus tard d'une citation dans un exposé de synthèse, etc.

D'une façon plus spécifiquement historique, l'élève doit également savoir, lorsqu'il cherche « dans le passé » réponse aux questions qu'il se pose, qu'il existe des publications de sources de diverses natures, qu'il lui est permis aussi de recueillir des documents inédits, conservés par exemple dans son milieu familial, scolaire, local, etc. Il doit savoir qu'il existe différents types de traces du passé, qu'il faut faire la distinction entre des traces écrites et des traces non écrites, ne pas confondre traces-objets, traces-images, traces-souvenirs, traces-textes juridiques ou administratives et traces-textes littéraires. L'élève doit en outre pouvoir apprécier la fiabilité théorique relative de chacune de ces catégories de traces. Il doit savoir, par exemple, que les traces orales sont plus facilement sujettes à des déformations que les traces matérielles, que les traces écrites officielles sont plus sûres pour établir les faits, mais que les traces écrites narratives sont plus intéressantes pour saisir les mentalités, etc.

- Quatrième objectif : « établir des relations, comparer, confronter, faire apparaître des ressemblances, des différences, des avantages, des inconvénients, afin d'effectuer une

synthèse » (p. 9). Établir des relations, comparer, etc., concerne-t-il les données fournies par les informations et les documents ou bien les faits eux-mêmes ? Le contexte donne à penser qu'il s'agit des faits plutôt que des données informatives et documentaires. Est-ce bien correct ?

- Cinquième objectif : « *utiliser une terminologie précise (notion-concept). Réaliser un lexique* » (p. 9). Notion et concept sont deux choses différentes. Plutôt que de réaliser un lexique ne faudrait-il pas apprendre aux élèves à faire bon usage d'instruments de références ?

Ces deux objectifs peuvent se ramasser de la façon suivante :

Troisième étape : traiter informations et documents. *Les données recueillies pour répondre aux questions posées doivent logiquement faire l'objet d'un traitement. Il s'agit de s'assurer de leur nature, de les comprendre, d'en prélever les renseignements utiles, d'apprécier leur fiabilité, de les confronter entre eux.*

Identifier. *D'une identification correcte et approfondie des informations ou documents dépend leur interprétation correcte, l'appréciation de leur fiabilité et le bon usage des données qu'ils contiennent. Identifier une information ou un document est donc une opération absolument fondamentale, trop souvent menée de façon superficielle ou même tout bonnement négligée par un souci exagéré des données factuelles.*

Dans le cas plus spécifique du traitement d'une trace du passé, l'élève doit être capable, par exemple, d'en établir l'identité, de la dater et de la localiser, de déterminer son type. Pour cela, il doit pouvoir déterminer s'il s'agit d'une trace inédite ou éditée, d'un original ou d'une copie, décrire les caractéristiques externes (de support et de forme, dans le cas d'un original) et les caractéristiques internes (de contenu). L'élève doit pouvoir cerner le contexte dans lequel vivait l'auteur du témoignage, sa personnalité, ses opinions, sa mentalité, en sachant distinguer, si nécessaire, l'auteur matériel et l'auteur réel, l'artiste du commanditaire de l'œuvre par exemple. Il doit prendre en considération le destinataire, s'interroger sur les circonstances qui sont à l'origine de ce qui est devenu la trace, des motifs de sa production, mais aussi des circonstances de sa conservation, comment et pourquoi elle a survécu jusqu'à nos jours. L'élève doit acquérir le réflexe de se poser toutes ces questions devant n'importe quelle trace. Il doit savoir que le contexte dans lequel a vécu un témoin a une incidence sur sa façon de témoigner de la réalité passée, de rapporter les faits. Identifier une trace, c'est apprendre à n'accepter le dialogue avec quelqu'un qu'à condition d'avoir fait sa connaissance. Un aspect souvent négligé est celui de la nature de la trace. Or, il est très important que l'élève sache définir à quel type celle-ci appartient. On n'étudie pas de la même manière une gravure et une photographie, une caricature et une fresque, un décret et une coupure de presse, etc. Les conditions de production de ces documents sont très différentes, à la fois dans le temps et dans l'espace, mais aussi sur le plan des techniques et des motivations. On ne peut en aucun cas sous-estimer cette étape de la démarche critique. Un témoignage dont l'analyse typologique est négligée a beaucoup de chances d'être mal interprété et sa crédibilité mal appréciée. L'élève doit encore apprendre à s'interroger sur l'authenticité ou la provenance des documents qu'il découvre ou qu'on lui met entre les mains. S'agit-il réellement d'une trace du passé ? S'agit-il au contraire d'un document « construit » (schémas, graphiques, tableaux, plans, cartes, restitutions archéologiques, etc.) par des historiens d'aujourd'hui pour illustrer un exposé scientifique ou pour répondre à des besoins de vulgarisation ? S'agit-il d'un « chromo », d'une image de fiction, d'un récit romancé, etc. ? Tous ces matériaux ne s'exploitent pas de la même façon et il est peu rationnel

d'appliquer les règles du traitement critique des témoignages historiques à des documents qui n'en sont pas.

Interpréter. *L'interprétation correcte d'une information ou d'un document suppose d'abord que l'élève soit capable, par une observation scrupuleuse ou une lecture réfléchie, d'en établir la signification littérale. Il s'agit pour lui de devenir apte à préciser le sens de chaque mot, de chaque expression, de chaque allusion, de chaque sous-entendu dans un texte, de déterminer le sens des phrases, la logique des paragraphes, etc. De même, l'élève doit pouvoir décrire minutieusement une image, y reconnaître les éléments constitutifs, les articulations, la « syntaxe ». Tous les éléments obscurs et tous ceux dont le sens est litigieux doivent faire l'objet d'une analyse critique en les replaçant dans le cadre concret et vécu du document.*

L'élève doit ensuite être capable de passer de la signification littérale, apparente, à la signification réelle. Il doit apprendre à déterminer ce qu'un auteur a vraiment voulu dire, ce qu'un artiste a vraiment voulu exprimer. Car il arrive le plus souvent qu'un sens second se dissimule derrière le sens apparent. Qu'est-ce que l'auteur, l'artisan ou l'artiste a véritablement voulu exprimer ? Quel trait de mentalité transparaît derrière tel type d'affirmation, de représentation, de comportement ? Cela suppose une certaine culture générale, qu'il faut donc assurer. L'iconographie d'un portail roman ou d'une verrière gothique, par exemple, demeure lettre morte sans une connaissance suffisante de la Bible ou des vies de saints. On décrit alors sans vraiment comprendre.

Pour cela, l'élève doit développer une aptitude à faire abstraction de lui-même, à se décentrer intellectuellement, à bannir les préjugés et les idées préconçues, ce qui lui évitera notamment de porter des jugements anachroniques.

L'élève doit encore acquérir un autre réflexe indispensable : celui de la lecture répétée ou de l'observation soutenue. Pour pénétrer le sens d'une information ou d'un document, il faut le fréquenter durablement et l'aborder sous toutes ses facettes. On ne peut pas saisir la portée d'un texte par une seule lecture. Une image ne dévoile sa richesse qu'à condition de lui accorder une attention durable. Un témoin oral ne donne le meilleur de lui-même que lorsqu'on a pris le temps de l'interroger, qu'on est revenu à la charge à plusieurs reprises. Un objet n'évoque rien tant qu'on y jette un regard superficiel.

Prélever les données utiles. *Pour exploiter une information ou un document, il ne suffit pas simplement d'énumérer les données qu'il contient en veillant à être aussi complet que possible. Une démarche analytique ne se limite pas à répertorier les éléments constitutifs d'un tout, elle discerne aussi parmi ceux-ci l'essentiel de l'accessoire, met en évidence la structure des composantes. Prélever les données utiles suppose qu'on opère des discriminations logiques, qu'on centre son attention sur les éléments les plus pertinents. Analyser, c'est aussi tenir compte des relations qui existent entre les données, les positionner logiquement les unes par rapport aux autres pour en souligner la signification et la portée.*

L'élève doit apprendre à extraire d'une information ou d'un document les données qui s'y trouvent en sélectionnant celles qui répondent le mieux aux questions posées par la problématique de départ et en veillant à établir les liens logiques entre elles.

Il doit encore « lire entre les lignes », c'est-à-dire combler par le raisonnement les lacunes qui apparaissent parmi les données disponibles, ce qui ne veut pas dire qu'il peut y voir des choses qui ne s'y trouvent pas. Cette règle ne souffre aucune exception. Il est important que les élèves apprennent à ne pas laisser divaguer leur esprit.

Apprécier la fiabilité. Il s'agit à présent de soupeser la fiabilité des informations ou des documents, leur portée réelle, la confiance qu'on peut leur accorder. De même que l'identification est souvent négligée, de même il est rare qu'on approfondisse la réflexion sur la fiabilité des ressources informatives ou documentaires et sur la validité des données qu'elles contiennent. Trop souvent, préoccupé de construire une synthèse à mémoriser, on accepte le contenu sans grande vérification. Trop souvent aussi, on utilise des « avis d'experts » sans se soucier de l'identité de ceux-ci, sans tenir compte du courant intellectuel auquel ils appartiennent, sans se renseigner sur la portée scientifique de leur œuvre. Parce que tel auteur connu a signé la préface d'un livre, celui-ci semble appartenir d'office aux ouvrages qui font autorité.

L'élève doit absolument acquérir le réflexe de ne jamais accepter les données sans avoir soulevé la question de leur fiabilité. Il doit donc apprendre à douter méthodiquement des renseignements dont il dispose et à se méfier de sa propre crédulité.

En matière de témoignages historiques par exemple, il doit être capable de porter un jugement critique sur la compétence du témoin, c'est-à-dire la valeur de son observation. Celle-ci est-elle correctement consignée ? Des erreurs involontaires ont-elles pu s'introduire dans le témoignage par infidélité de mémoire, par imagination, par paresse intellectuelle, par souci du style, etc. ? Quelle était la capacité du témoin à bien percevoir et à bien comprendre la réalité qu'il relate ? Était-il doté d'un minimum de bon sens, d'intelligence, de connaissance, dans le domaine dont il traite ? L'élève doit aussi pouvoir apprécier l'exactitude des propos tenus par le témoin, c'est-à-dire la valeur de ses notations, les déformations inconscientes éventuelles. Le témoin n'a-t-il pas pu commettre des erreurs involontaires lors de la consignation de ses observations ? L'a-t-il fait rapidement ou tardivement ? Était-il doté d'une mémoire satisfaisante ? Savait-il dominer son imagination ? L'élève doit encore pouvoir jauger la sincérité du témoin, c'est-à-dire les déformations volontaires. La réalité n'a-t-elle pas été délibérément déformée ? Le témoin n'a-t-il pas menti ? A-t-il fait preuve de rectitude morale ? N'avait-il pas intérêt à travestir les faits ? Pour répondre à toutes ces questions, l'élève doit pouvoir tenir compte des différents aspects de la personnalité d'un témoin : époque, origines sociales, mentalité, etc. Il doit envisager les buts poursuivis par le témoin, avoués ou inavoués, le type particulier de son témoignage, etc. D'où l'importance cruciale, répétons-le, d'une identification approfondie. L'élève doit encore être apte à distinguer un témoignage direct et un témoignage indirect. Le témoin a-t-il une connaissance personnelle de la réalité passée, a-t-il assisté aux faits ? Ou, au contraire, le témoin a-t-il eu connaissance des faits par un intermédiaire ? L'élève doit être capable en outre de discerner, dans les propos d'un témoin, ce qui est certain, probable, possible, vraisemblable, invraisemblable, invérifiable, etc., de mettre en évidence les données volontaires et les données involontaires, de séparer les données objectives des données subjectives.

Confronter les données. La pertinence des renseignements fournis par des informations ou des documents s'accroît lorsqu'elles sont confirmées par d'autres informations ou par d'autres documents indépendants des premiers.

L'élève doit acquérir ce réflexe de ne jamais se contenter d'une seule source de renseignements pour trouver réponse aux questions qu'il se pose. Il doit apprendre à confronter plusieurs sources indépendantes les unes des autres, à les collationner, à cerner leurs positions respectives.

L'élève doit être capable ensuite de tirer les conclusions critiques qui s'imposent devant les contradictions éventuelles nées de la confrontation de plusieurs informations ou documents. Les auteurs se contredisent-ils seulement sur des points mineurs ? Sont-ils au contraire fondamentalement en désaccord ? Dans ce cas, l'élève doit pouvoir soupeser

les arguments qui militent en faveur de chaque alternative, se rallier à celle qui est la mieux étayée et justifier sa prise de position.

Quatrième étape : communiquer les résultats du traitement des informations et documents. Au départ des questions posées, des données recueillies et de leur traitement critique, il s'agit maintenant de construire les réponses, de les situer dans un contexte élargi, puis d'en communiquer la teneur, voire de leur donner des suites « citoyennes ». L'élève doit être capable de fondre les données provenant de la consultation des ouvrages d'information et de l'exploitation des documents en un exposé (oral, écrit, visuel, audiovisuel, informatique, etc.) cohérent, fidèle, dense, nuancé, concis, élégant, exprimé dans une langue rigoureuse, faisant appel au terme propre, explicatif de la réalité du milieu étudié et non pas simplement descriptif de celle-ci. Cela suppose plusieurs compétences.

L'élève doit pouvoir classer les données disponibles, les hiérarchiser, les combiner logiquement entre elles, déterminer les liens qui les unissent, les influences subies ou exercées par chacune, en un mot les relations de « causes à effets ».

L'élève doit encore être capable de transcrire correctement un texte, reproduire soigneusement une image, photographier un site, un monument, un objet, réaliser l'enregistrement d'un témoignage oral et le mettre par écrit. Il doit pouvoir dresser un appareil critique : faire des citations, recourir aux notes en bas de page, établir une bibliographie, rédiger correctement des références, etc.

L'élève doit encore être capable de définir des concepts et de forger des outils – cartes, schémas, tableaux, graphiques, etc. – pour communiquer des données prélevées par l'analyse des informations ou des documents.

Dans un tel exposé, l'élève doit être capable de faire la distinction entre les données qui proviennent de la lecture des ouvrages de synthèse et celles qui découlent de l'analyse de documents, entre les données évidentes et celles obtenues par le raisonnement. L'élève doit également faire la part entre ses opinions personnelles et celles des auteurs consultés, prendre du recul par rapport à sa propre personnalité, à son univers mental, viser l'impartialité lors de l'exposé des résultats de son enquête.

À terme, l'élève doit être capable de situer les données informatives et documentaires sur lesquelles il travaille dans un contexte élargi, dans une perspective d'ensemble, dans une vision panoramique. Pour cela, il doit notamment maîtriser une série de concepts savants.

Le programme poursuit en répétant, de façon plus détaillée, les objectifs énoncés. Tout ce passage (pp. 9-10) est flou, confus, peu cohérent.

- Première année. Qu'entendent les auteurs par « langage symbolique » (p. 10, B) ? Veulent-ils désigner les « cartes, lignes du temps, etc. » ? Qu'est-ce que « bibliographie » vient faire dans ce contexte ? Pourquoi « Savoir regrouper les informations récoltées » (p. 10, C) se situe-t-il avant « Savoir rechercher les informations » (p. 10, E) ? Quel est ici le sens exact du mot « information » ? « Savoir » est un terme maladroit pour introduire la définition d'une compétence. Où est la distinction réelle entre « Comprendre les mots et les idées » (p. 10, D) et « Utiliser une terminologie » (p. 10, F) ? Pourquoi les principes élémentaires de la critique historique se résument-ils uniquement à « examiner l'authenticité et la fiabilité d'un document » (p. 10, E) ?

- Deuxième année. Les objectifs de deuxième année répètent ceux de première, parfois plus vaguement encore. Par exemple, ils demandent de « *réaliser des outils* » (p. 10, C) mais ne disent pas lesquels. Ils préconisent de « *faire la critique d'un document* » (p. 10, E) mais n'expliquent pas comment.

Surtout, l'objectif initial est complètement en porte-à-faux par rapport à tout ce qui précède : « *Savoir pratiquer l'observation indirecte ou, autrement dit, savoir lire le milieu par le biais de documents diversifiés* » (p. 10, A). Et de renvoyer le lecteur au paragraphe précédent, là où il traite de l'information et de la documentation comme éléments de réponse aux questions que pose l'observation immédiate du milieu. On s'en rend compte, la confusion est ici considérable. Les deux grandes étapes – s'interroger au départ de l'observation immédiate du milieu, d'un côté, et chercher réponse aux questions posées en consultant informations et documents, de l'autre côté – se télescopent. Pour justifier l'étude de milieux inaccessibles, les auteurs se livrent à une pirouette qui consiste à faire des informations et des documents, en même temps, des substituts du milieu et des instruments de réponse aux questions qu'ils sont censés se poser à eux-mêmes. Quand va-t-on enfin prendre la dimension de cette absurdité pédagogique ?

CHAPITRE III (pp. 11-15)

Contenu de la 1^{re} année (pp. 11-12)

Le chapitre s'ouvre sur la proposition : « *Le choix [des milieux étudiés en première année] se fera en tenant compte des particularités de chaque établissement* » (p. 11). Accepte-t-on définitivement ce principe, compte tenu de la diversité extrême des objets traités et de l'absence d'uniformité, d'une école à l'autre, dans l'acquisition des savoir-faire eux-mêmes ? Car l'accent, on le sait, reste mis sur la vulgarisation des connaissances davantage que sur la formation des compétences...

La proposition ajoute : « [en tenant compte de ce que l'enfant a éventuellement] *réalisé un travail semblable à l'école primaire* » (p. 11). Faut-il alors le refaire en l'appliquant à un milieu voisin ? N'est-ce pas du temps perdu ? Ne faudrait-il pas mieux coordonner primaire et secondaire, ce que suggère le document *Socles de compétences* ?

Plus loin, il est dit : « *les élèves auront les outils nécessaires à l'analyse d'autres milieux (plus éloignés dans le temps et dans l'espace)* » (p. 11). Parler de milieux « éloignés dans l'espace » est légitime, parler de milieux « éloignés dans le temps » est tout à fait incorrect. Les milieux passés ont irrémédiablement disparu. Il n'existe pas de milieux passés, il existe seulement des milieux plus ou moins riches en traces du passé plus ou moins bien conservées. Mais tous ces milieux se situent dans le présent, aucun n'appartient au passé. Bref, l'étude d'un milieu, même envisagé pour sa richesse historique, ne peut s'effectuer que dans le présent. C'est parce que nous sommes vivants, aujourd'hui, qu'il nous est possible de nous intéresser à un milieu tel qu'il était autrefois. Le lien entre ces deux réalités temporelles rigoureusement incompatibles est constitué par les éléments résiduels du passé dans le présent. C'est donc impérativement au départ du présent et à travers les traces laissées par le passé que celui-ci est accessible.

Il est ensuite question de « *milieux révélateurs* » (p. 11) mais ce concept n'est pas davantage défini ici qu'à la page 7. On apprend toutefois que : « *des comparaisons seront effectuées avec tels ou tels aspects de milieux révélateurs* » (p. 11). Ne faudrait-il pas préciser que les

« comparaisons » doivent viser les données des réponses aux problématiques et non les faits eux-mêmes. Comparer les faits conduit à porter des jugements de valeur. Ce n'est plus faire de l'étude du milieu, mais de la philosophie de l'étude du milieu.

Ces « milieux révélateurs », précise le programme, sont des « études brèves que l'on multipliera tout au long de l'année » (p. 12). Le but est de faire apparaître des éléments « cachés [...], passés inaperçus [...], non présents » (sic) dans le milieu de vie... Est-ce pédagogiquement bien réaliste ?

Le programme établit enfin la liste des « principaux éléments constitutifs du milieu » (p. 12, répétée p. 13). L'articulation de cette liste n'est pas très rigoureuse et, surtout, ce n'est pas d'éléments dont il est question, mais plutôt de problématiques. Voici une proposition alternative.

- **Population** : Qui sont « en chair et en os » les hommes et les femmes qui vivent dans ce milieu ?
- **Cadre de vie** (naturel et construit) : Quel est le décor quotidien des hommes et des femmes qui vivent dans ce milieu ?
- **Habitudes de vie** : Comment les hommes et les femmes qui vivent dans ce milieu y organisent-ils leur vie quotidienne ?
- **Activités** (de subsistance et d'agrément) : Comment les hommes et les femmes qui vivent dans ce milieu s'y prennent-ils pour assurer leur subsistance ? Quels sont leurs loisirs, leurs distractions ?
- **Relations d'affection** (et de solidarité) : Comment les hommes et les femmes qui vivent dans ce milieu pratiquent-ils la convivialité ? Quelle conception ont-ils du couple, de la famille ? Quel statut donnent-ils à la femme, à l'enfant, à la personne âgée ? Quel souci ont-ils des pauvres, des exclus ?
- **Relations d'agressivité** (et de lutte) : Comment les hommes et les femmes qui vivent dans ce milieu supportent-ils les violences individuelle ou collective qu'engendre la vie en société ? Quelles solutions tentent-ils de mettre en œuvre pour l'apaiser ?
- **Relations d'autorité** (et de domination) : Comment les hommes et les femmes qui vivent dans ce milieu assurent-ils un bon fonctionnement de la société ? De quelles « institutions » se dotent-ils dans ce but ? Comment essaient-ils d'atténuer les différences et les inégalités entre les personnes et les groupes sociaux : économiques (riches et pauvres), sociales et politiques (puissants et faibles, protecteurs et protégés, dominants et dominés), culturelles (cultures savantes et cultures populaires) ?
- **Transmission du savoir** : Comment les hommes et les femmes qui vivent dans ce milieu communiquent-ils entre eux ? De quels moyens d'expression et de communication de la pensée disposent-ils ? Comment transmettent-ils savoirs et valeurs aux jeunes générations ? En quoi consiste l'instruction, l'enseignement ?
- **Compréhension de la nature** (du monde, de l'univers) : Quelles conceptions les hommes et les femmes qui vivent dans ce milieu ont-ils du monde qui les entoure, de l'univers dans lequel ils se trouvent ? Comment expliquent-ils les phénomènes naturels ? Comment se représentent-ils l'espace dans lequel ils se situent ? Comment imaginent-ils le déroulement du temps ? Comment conçoivent-ils le passé ?
- **Maîtrise de la nature** : Comment les hommes et les femmes qui vivent dans ce milieu s'y prennent-ils pour agir sur la nature, pour maîtriser et exploiter ses forces ? Avec quel succès et quels risques ? De quels moyens techniques disposent-ils ?
- **Conception de l'être humain** : Quelle idée les hommes et les femmes qui vivent dans ce milieu se font-ils de la personne humaine ? Quelle image ont-ils d'eux-mêmes ? Quelle image se font-ils de leurs semblables ? Quelle estime et quel respect ont-ils pour la

personne humaine ? En quels termes les penseurs, les philosophes, les savants, les hommes de lettres en parlent-ils ? Comment les artistes la représentent-ils ?

- **Croyances :** Quel sens les hommes et les femmes qui vivent dans ce milieu donnent-ils à leur existence ? Quelle signification donnent-ils au fait de naître et de mourir ? Comment conçoivent-ils Dieu, l'Au-delà, l'Éternité ? Comment pratiquent-ils leurs croyances ? Comment vivent-ils leur foi dans leurs comportements quotidiens ? Quelle influence leurs croyances exercent-elles sur leur morale de vie ?

Contenu de la 2^e année (pp. 13-15)

Le contenu de la deuxième année est assez largement une redite de ce qui précède. On y insiste cependant sur la dimension socio-économique du milieu (de peur que les professeurs la négligent ?). En ce qui concerne les « *milieux choisis dans l'espace* » (pp. 13-14), c'est-à-dire les « ailleurs-maintenant », on y recommande jusqu'à l'abus le principe de comparaison (hélas, sur les faits plutôt que sur les réponses aux problématiques). On y demande de rechercher des « constantes (des « lois », selon une logique quasi déterministe ?) dans les rapports que l'homme entretient avec son milieu ». On y prescrit l'utilisation (apparemment très formelle) de « grilles mises au point en première année » (dont c'est la première mention dans le programme). On y parle d'étudier trois ou quatre milieux de façon approfondie, comme s'il s'agissait de monographies. Tout cela n'est pas très concret, notamment en termes de *Socles de compétences*.

Quant aux « *milieux choisis dans le temps* » (p. 15), on y développe des ambitions intellectuelles démesurées : « faire percevoir par les élèves [...] l'évolution [...], l'enchaînement des stades successifs dans le temps [...], la notion de civilisation », etc. Comment en arriver là à travers l'étude de trois ou quatre « cas », méthode dont c'est la première allusion à l'avant-dernière page du programme ?

Il est opportun d'insister sur la nécessité d'aborder le passé « en fonction du présent », mais il est maladroit de dire qu'on « partira autant que possible des indices du passé découverts au cours de l'observation des milieux actuels abordés en première année » puisqu'il s'agit de milieux différents. Sans doute les auteurs veulent-il recommander l'usage des compétences acquises en première année et l'utilisation des éléments du cadre contextuel déjà mis en place.

Deux remarques à propos des milieux suggérés :

- Que l'on puisse étudier l'Égypte ancienne et la Grèce antique parmi les milieux « pris dans le temps » est dommage. Cela rompt la logique du cours en y introduisant des « milieux exotiques imaginaires ». Relativiser le regard que l'élève porte sur son milieu de vie en lui faisant découvrir des « ailleurs-maintenant » se conçoit aisément. La même logique devrait être appliquée au temps et conduire à étudier des « ici-autrefois ». Or, l'Égypte ancienne ou la Grèce antique sont des « ailleurs-autrefois ». Est-il bien nécessaire de compliquer autant la relation au milieu de jeunes élèves ? À moins que le but soit de flatter leur goût du merveilleux, d'entretenir des nostalgies ou de délester le programme d'histoire de 3^e année...
- De même qu'en bonne logique spatiale, on va du proche vers le lointain, ne faudrait-il pas remonter le temps plutôt que le descendre, étudier d'abord les époques les plus récentes avant les plus anciennes ?

CHAPITRE IV (p. 16)

Le chapitre consacré à l'évaluation est sans doute celui qui a le moins besoin de retouches. Il va à l'essentiel et de manière ordonnée. Il insiste sur l'« *acquisition d'aptitudes* », met en garde contre la « *simple reproduction d'éléments enseignés* », demande de pratiquer des « *exercices d'application à d'autres milieux* ». Il exige à bon droit que l'évaluation porte moins sur un contenu factuel que sur des capacités.

[...]