

Après réflexions et débats, il est décidé de conserver le cours d'étude du milieu, mais en repensant profondément ses contenus et méthodes. Début 2007, un avant-projet de nouveau programme est soumis à plusieurs lecteurs. Voici la réaction de l'un d'entre eux. 8 février 2007.

[...]

J'ai lu avec intérêt le document de travail consacré à la refonte du programme d'étude du milieu. Il intègre bien les acquis de la réflexion, à la fois épistémologique et méthodologique, menée ces dernières années. Il clarifie utilement une série de points encore confus ou litigieux. C'est aussi un texte qui retient l'attention par son sens pratique. Il laisse cependant entrouvertes quelques portes qu'il vaudrait peut-être mieux fermer...

- Il faut fort insister sur le changement radical de la finalité du cours : connaître les *conditions de vie actuelles des hommes et des femmes d'Europe occidentale* (point 1 du document de travail). La priorité est désormais donnée à l'acquisition par les élèves de connaissances à référence culturelle. Pour beaucoup de professeurs, il s'agit d'une révolution copernicienne : la fin d'un cours où les savoirs étaient secondaires et servaient surtout de cadre à l'apprentissage des savoir-faire.
- Donner la préséance aux connaissances suppose effectivement qu'on les explicite (point 2.4 et point 6 du document de travail), surtout si l'intention est d'uniformiser les acquis notionnels et conceptuels du cours indépendamment des classes et des écoles. Je proposerais donc d'intégrer dans les annexes du nouveau programme des synopsis exposant les principales données à enseigner pour chacune des grandes thématiques de recherche envisagées. La collaboration de rédacteurs externes au groupe à tâche pourrait être un atout.
- Il est sans doute utile de rappeler que les connaissances à référence culturelle, en étude du milieu, sont principalement issues de l'histoire, de la géographie et de la socio-économie, mais qu'elles ne se confondent pas avec le contenu traditionnel de ces cours. Elles doivent être sélectionnées et pensées en fonction de la finalité de l'étude du milieu. Il faut donc lever toute ambiguïté quant à la légitimité de donner des cours généraux d'histoire, de géographie ou de socio-économie en étude du milieu.
- L'objet de l'étude du milieu (point 1 du document de travail), c'est « le » milieu. Ce milieu est global : nos régions au sens large. Pour rappel, depuis sa création en 1979, le cours s'intitule « étude du milieu », au singulier, et non pas « études de milieux », au pluriel. Les fondateurs considéraient le milieu comme une totalité. Ils étaient évidemment conscients de la difficulté pour les élèves du secondaire inférieur d'appréhender en bloc un ensemble aussi vaste et ils ont préconisé de le faire à travers un choix de lieux concrets et circonscrits : des microcosmes reflets du macrocosme. Ils distinguaient implicitement contenu et méthode et faisaient la part entre « le » milieu à connaître et « les » (mi)lieux à observer. La transformation du cours en une suite de monographies est née de l'introduction de la méthode (mal comprise) des « études de cas » en deuxième année. Cette méthode a été involontairement étendue à la première année par le programme de 2000.

- La pratique généralisée de la méthode des études de cas constitue aujourd'hui l'une des principales entraves à une réforme réussie du cours. Elle entretient une conception monographique de l'étude du milieu, incompatible avec l'acquisition de connaissances générales à référence culturelle. Il faut y mettre un terme. Pour cela, il est impératif d'articuler le cours sur des « thématiques de recherche » et non plus sur des milieux types (point 4 du document de travail). Pour que les professeurs prennent conscience que les angles d'attaque sont les thématiques et non plus les milieux, il importe de bien montrer que le « où ? » et le « quand ? » sont au service du « quoi ? » (point 4 du document de travail) et non l'inverse.

L'étude du milieu global suppose évidemment l'usage de ressources informatives et documentaires qui proviennent d'endroits spatialement délimités. Mais ces lieux doivent être identifiés par les professeurs comme des outils pédagogiques, des instruments d'investigation, sans plus : laboratoires de recherche et échantillons de la réalité globale.

- Ces lieux ne doivent plus être traités successivement (et interminablement). Ils doivent l'être conjointement (et succinctement), du moins par trois ou quatre à la fois, afin de faire émerger des éléments de réponse variés, contrastés, nuancés et suffisamment complets aux thématiques de recherche. À défaut, les connaissances à référence culturelle n'auront jamais de portée générale et il faudra les insérer artificiellement dans le cours.

Parmi ces trois ou quatre lieux d'observation, l'un doit être un « (mi)lieu laboratoire », habituellement voisin ou proche de l'école. Les autres joueront le rôle de « (mi)lieux révélateurs », selon l'heureuse expression du programme de 1979-1980. Ces milieux révélateurs peuvent être sensiblement plus éloignés de l'école et même, si nécessaire, fort lointains. Personnellement, je ne vois pas pourquoi l'étude de la thématique « habiter » ne s'ouvrirait pas à l'un ou l'autre exemple nord-américain, dans la mesure précisément où nos comportements actuels en matière de logement et d'aménagement domestique sont en partie inspirés de modèles venus d'outre-Atlantique. Cela ne veut pas dire consacrer deux mois à étudier le « cas » New York ou à faire un cours sur la géographie des États-Unis...

- L'observation du « (mi)lieu laboratoire » se fera bien sûr de manière directe, sur le terrain. Par contre, l'analyse des ressources informatives et documentaires provenant des « (mi)lieux révélateurs » sera indirecte, médiatisée. Elle n'exige pas d'organiser une sortie. Cette pratique est aussi un effet pervers de la méthode des études de cas et de la démarche monographique.

Le « (mi)lieu laboratoire » aura bien sûr une dimension spatiale limitée, compatible avec les possibilités d'une découverte physique. Les (mi)lieux révélateurs, étant essentiellement des pourvoyeurs d'exemples, pourront être approchés de façon plus élargie.

- Je plaide pour que le cours privilégie l'explication, qu'il fournisse aux élèves un certain nombre de clefs leur permettant de donner sens au vécu des hommes et des femmes d'aujourd'hui en Europe occidentale. Expliquer les conditions de vie dans le milieu (considéré globalement) devrait donc être le fil conducteur des leçons. Toutefois, des éléments plus descriptifs, à valeur patrimoniale, ont aussi leur place dans le cours, mais ils doivent intervenir par le biais des mises en contexte ou des mises en perspective des données explicatives. Ils ne peuvent pas être étudiés pour eux-mêmes, en dehors des éléments explicatifs auxquels ils doivent absolument se rattacher.

- Je préfère (point 1.1 du document de travail) le concept de « conditions de vie » (ensemble des facteurs socio-économiques et culturels caractérisant la vie d'un groupe humain) à celui

de « modes de vie » (manières individuelles ou collectives de vivre). « Conditions de vie » me paraît mettre davantage l'accent sur la dimension « problématique » de l'étude.

- Une avancée décisive du programme de 2000 était son insistance à centrer le cours sur le présent et donc à refuser de se tourner vers le passé pour lui-même. Il serait dommage de renoncer à cette orientation fondamentale et d'entretenir le doute dans l'esprit des professeurs en laissant entendre qu'il est permis d'étudier un lieu parce qu'il présente des vestiges historiques intéressants ou, pire, en raison de son caractère représentatif d'une époque du passé (point 4.2.8 du document de travail).
- Lorsqu'on parle de faire acquérir à des élèves de 12-14 ans la connaissance des conditions de vie actuelles des hommes et des femmes d'Europe occidentale, il est évident qu'il n'est pas possible de tout traiter de façon approfondie. Cela ne veut pas dire que certaines thématiques sont à écarter. Cela veut dire que la manière de les aborder doit se limiter à une initiation, à une première approche.
- Il paraît normal de « prendre en compte le travail réalisé jusqu'à aujourd'hui et de préserver la possibilité aux professeurs de garder ce qui fonctionne bien » (point 2.3 du document de travail). Il ne faut pourtant pas que cette bonne intention cautionne les cours médiocres, mais qui ont demandé beaucoup de travail de préparation, ou les pratiques intellectuellement non rentables, mais qui sont efficaces « occupationnellement ». Lors des réformes du programme, en 1988 et en 2000, la position officielle était aussi celle-là. Conséquence, il y a des écoles où des syllabus conçus au début des années 1980 sont toujours en usage et il y a des éditeurs qui persistent à publier des ouvrages mieux adaptés aux anciens programmes qu'aux nouveaux. Nous sommes à un tournant. Des changements radicaux sont nécessaires. N'ayons pas peur de le dire.
- Je souscris entièrement à la proposition concernant la structure du cours (point 3 du document de travail). Le programme de 2000 faisait la distinction entre ce qu'il appelait une phase d'investigation et une phase de mise en contexte. Je me demande si parler de « séquences » et de « phases » ne va pas compliquer les choses. Il y a effectivement deux temps de travail : un temps d'investigation, qui collecte les éléments de réponse à la thématique soulevée, et un temps de mise en contexte, qui complète et structure les résultats acquis lors de l'investigation. Celle-ci en effet, même si elle prend appui sur un choix varié et représentatif de (mi)lieux, obtiendra des résultats inévitablement parcellaires qu'il faudra élargir en les situant dans une perspective d'ensemble. Faire la part nette entre une partie pratique et une partie théorie clarifie la proposition du programme de 2000, proposition qui restait floue dans la mesure où elle se référait à des (mi)lieux types et non pas à des thématiques.
Je n'aime pas trop les mots « découvrir » et « découverte ». La démarche réellement mise en œuvre n'est pas une simple « découverte ». Elle va plus loin et cherche à comprendre. Je préfère « investigation », « recherche ».
L'idée d'un emboîtement des phases, d'un va-et-vient entre les thématiques (point 3.1 du document de travail) est judicieuse. Il faudrait insister sur cet aspect.
- Rien à redire sur l'importance de la planification et de la concertation, ni sur la nécessaire progressivité du cours (point 3.2 et point 3.3 du document de travail). Par contre, je ne chiffrerais pas le nombre de sujets à aborder (point 3.4 du document de travail). Le tableau des « séquences de découverte des milieux » est suffisamment explicite et contraignant.

— Ce tableau (point 4.1 du document de travail), les questions qui l'articulent, les commentaires qui l'accompagnent, ainsi que sa présentation graphique, sont suggestifs.

- J'adhère au « quoi ? ». « Habiter, travailler, circuler, se divertir » sont les quatre paramètres retenus par les urbanistes fonctionnalistes pour définir les fonctions principales de la ville. Y ajouter « vivre en société » élargit le champ de vision. « Commercer, échanger, faire ses achats » sont des facettes de « travailler » et de « circuler ». Parmi les suggestions d'autres thèmes, « assurer sa subsistance » se rattache à « travailler » ; « transformer des bâtiments » et « se loger » renvoient à « habiter » ; « se divertir » et « se re(é)créer » peuvent servir de chapeau à « se cultiver » ; « préserver l'environnement » et « préserver le patrimoine » sont des éléments d'une thématique qui n'apparaît pas parmi les centres d'intérêt principaux et qu'on pourrait dénommer « gérer » le milieu. « Se soigner » et « croire » sont des catégories à part. Tout cela mériterait peut-être un classement plus systématique.

L'usage du mot « thèmes » induit l'idée de thématisme. Ne vaut-il pas mieux parler de « thématiques de recherche », de « centres d'intérêt », afin de mieux souligner l'esprit d'investigation, de quête d'explication ?

- En termes de contenu, le « où ? », c'est l'Europe occidentale. En termes de méthode, le moment est opportun pour faire sauter le carcan des « formes typiques d'organisation spatiale de nos régions » du programme de 2000 qui étranglent aujourd'hui le cours d'étude du milieu.

Compte tenu du « quoi ? », ne faudrait-il pas établir la typologie des (mi)lieux (urbains et ruraux) d'après leur fonction dominante ? Les possibilités sont alors innombrables et répondent aux besoins de toutes les thématiques de recherche : fonction commerciale, administrative, industrielle, agricole, résidentielle, touristique, de loisir, de villégiature, etc. Ces fonctions peuvent bien entendu se chevaucher, être mixtes : la fonction commerciale et la fonction touristique, la fonction résidentielle et la fonction de villégiature, etc.

Il est intéressant d'enrichir ce premier classement par un second faisant appel à des critères socio-culturels. Un lieu à fonction résidentielle dominante peut être favorisé ou défavorisé, un lieu à fonction commerciale dominante peut être en plein essor ou en déclin, etc. Mais, je ne mettrais pas sur pied d'égalité les fonctions dominantes et les caractéristiques socio-culturelles. Ces dernières, prises isolément, ne sont pas mobilisables. On n'étudie pas un milieu défavorisé comme tel, indépendamment de sa fonction. Les professeurs sauront naturellement opérer ces rapprochements pourvu qu'on leur suggère par un commentaire adéquat. La mise en page de la deuxième ligne du tableau ne devrait prêter à aucune confusion et donner l'impression aux professeurs qu'ils sont priés d'étudier un « milieu local », puis un « milieu de centre-ville », puis un « milieu rural », puis un « milieu favorisé », etc.

À cet égard, il est bon de se rappeler que tout lieu d'investigation est par définition local. Mieux vaudrait parler d'un « lieu voisin ou proche de l'école ». Celui-ci est sollicité quasiment lors de chaque thématique. Le présenter comme un lieu à étudier spécifiquement est une survivance du programme de 1979 qui demandait, après avoir étudié le « milieu scolaire », de se pencher sur le « milieu local » (comme on ne savait pas trop ce qu'on y cherchait, on dressait de la sorte des inventaires de « composantes » qui jouaient le rôle attribué désormais aux thématiques). Dès lors qu'on énonce ces thématiques et qu'on leur donne la primauté, une telle monographie locale perd son sens.

- Le « quand ? », c'est nécessairement aujourd'hui. Ici aussi, la mise en page du tableau ne doit prêter à aucune confusion. Il ne s'agit pas d'étudier des lieux marqués par telle

ou telle période de l'histoire, mais d'aller chercher des éléments de réponses aux problématiques soulevées dans des (mi)lieux actuels où certaines époques plus que d'autres ont laissé des traces évocatrices. Il y a donc un parallèle entre le « où ? » et le « quand ? ». Dans le premier cas, le classement s'opère sur base des fonctions dominantes et dans le deuxième cas sur base des traces dominantes. Ne rouvrons pas le débat sur des pratiques qu'on espère en voie de disparition : étudier Arlon au temps des Gallo-Romains, Tournai au Moyen Âge, Anvers à la Renaissance, Liège à l'époque industrielle, etc. L'idée est que, pour faire comprendre aux élèves un phénomène donné, il faut parfois rechercher les exemples dans des lieux historiquement marqués, que, pour analyser les problèmes de mobilité dans nos centres-villes actuels, il est nécessaire de se tourner vers un noyau urbain médiéval conservé dans son état d'origine, dans sa logique initiale. Cela ne veut pas dire qu'il faut consacrer plusieurs semaines à étudier « Bruges » ou « La ville médiévale ».

L'idée des fonds grisés et des cadres gras est astucieuse. Toutefois, en ce qui concerne le « où ? », les catégories proposées ne sont pas encore suffisamment fonctionnelles compte tenu du « quoi ? », et, en ce qui concerne le « quand ? », le risque de voir réapparaître l'étude de « milieux pris dans le temps » est réel. Prudence donc.

- La manière de « lire et utiliser le tableau » (point 4.2 du document de travail) ne soulève guère de difficultés.
 - J'insisterais fermement sur la nécessité de mettre l'accent sur les thématiques de recherche plutôt que sur les (mi)lieux observés (point 4.2.5).
 - D'accord pour équilibrer approche urbanistique (fonctions) et approche sociale (réalités socio-culturelles) des lieux étudiés. C'est cependant les thématiques de recherche qui doivent décider des choix.
 - Je suis personnellement réservé quant à l'étude d'un « milieu étranger » (point 4.2.7). Je retiens de mes contacts avec les professeurs qui enseignent dans des « écoles qui comptent de nombreux élèves issus de l'immigration » deux remarques : notre mission est de favoriser l'intégration de ces élèves et pas d'entretenir leurs nostalgies ; nous ne sommes pas compétents pour traiter ces milieux étrangers parce que nous ne les connaissons pas.
- Autre chose est de faire référence aux solutions données « ailleurs » aux questions posées par les thématiques de recherche, ou encore de s'intéresser à la manière dont des gens originaires d'ailleurs, appartenant à d'autres univers culturels, mais vivant chez nous, donnent réponse à ces questions...
- Je n'apprécie pas la manière dont est présenté le « milieu d'hier » (point 4.2.8). Permettre et même recommander l'étude d'un « milieu pris dans le temps » (point 4.2.8.2 et note 6) me paraît une ouverture dangereuse. Cela nous ramène au temps où l'on réintégrait dans le programme d'étude du milieu « Thèbes sous la XVIII^e dynastie » (en fait, l'histoire de l'Égypte pharaonique) et « Athènes au siècle de Périclès » (l'histoire de la Grèce antique). Comme il était aussi possible d'étudier « Arlon (ou Tongres, ou Trèves) au temps des Gallo-Romains » (l'histoire de la Rome ancienne), on pouvait ainsi renouer avec les cours d'histoire du secondaire inférieur d'autrefois. Gare donc aux conséquences pratiques d'un pareil revirement. Selon moi, l'acquis essentiel du programme de 2000 (toujours partir de l'ici-maintenant et toujours y revenir) devrait absolument être sauvegardé. La dernière phrase de la note 6 renforce mes craintes : abandonnons cette conception de la démarche rétrospective en étude du milieu. Je défendrais donc l'idée de faire sauter le carcan de la « découverte de la vie des hommes durant les grandes périodes de notre histoire » du programme de 2000 au même titre que le carcan des « formes typiques d'organisation spatiale de nos régions ». Il faut

faire appel au passé lorsque c'est indispensable pour trouver réponse aux questions posées, ne pas « traiter les modes de vie à une époque déterminée » (point 4.8.2.3) indépendamment d'une thématique de recherche enracinée dans notre présent à nous. Cela veut-il dire que l'Égypte pharaonique n'a pas sa place dans l'étude du milieu ? Paradoxalement, je réponds non, en sachant cependant qu'aborder cette civilisation dans l'optique de l'étude du milieu va déplaire aux tenants des « études classiques ». Deux exemples. La problématique « se distraire (en se cultivant) » peut très bien amener la question de l'engouement actuel des gens de chez nous pour la croisière sur le Nil (comme aussi pour le séjour à Antalia, Djerba ou Agadir, à Cuba ou en Thaïlande, etc.). Quels sont les enjeux économiques et sociaux, mais aussi politiques, environnementaux, culturels, etc., qui se cachent derrière ce genre de tourisme ? Sans détailler la réponse, on conviendra que la manière de présenter la civilisation de la haute antiquité égyptienne sera, dans un tel contexte, bien différente de celle d'un cours d'histoire traditionnel. Autre exemple : imaginons que, dans le cadre de la thématique « croire et prier », soit soulevée la question des origines du monothéisme. Sur ce plan, le christianisme est l'héritier indirect, via le judaïsme, d'initiatives prises en Égypte à la fin du deuxième millénaire avant notre ère. Mettre ce rapport en évidence suppose un traitement des données historiques qui n'aura rien de commun avec un cours descriptif à l'ancienne...

- Je partage l'idée que l'exercice des compétences est une méthode pédagogique parmi d'autres et qu'il ne faut pas en faire une pratique permanente, universelle et définitive (point 4.3 du document de travail). Néanmoins, le recours aux compétences aide à construire et à articuler les séquences d'enseignement d'une manière efficace. Je plaide donc pour le maintien du principe de la « tâche à accomplir », de la « mission à remplir ». Cette manière de procéder induit une mise en œuvre quasi spontanée des quatre compétences définies par le programme de 2000. Autre chose est évidemment d'envisager celles-ci sous l'angle de l'apprentissage et de l'évaluation, qui doivent être occasionnels, selon l'opportunité du sujet et la nature des ressources documentaires disponibles.
- À propos des « apprentissages de savoir-faire » (point 4.4 du document de travail), j'ai déjà eu l'occasion de dire combien il me paraît nécessaire de convaincre les professeurs de rompre avec ces interminables séances de propédeutique technique de l'histoire et de la géographie qui font le quotidien de trop nombreux cours d'étude du milieu. J'ai rencontré dans les formations continuées des collègues persuadés, de bonne foi, que l'apprentissage des savoir-faire était la raison d'existence de l'étude du milieu...
- Faire mémoriser et évaluer (point 5 du document de travail) les connaissances à référence culturelle me paraît parfaitement défendable. À deux conditions toutefois. Il doit s'agir de connaissances-cadres, pas de connaissances anecdotiques. Ces connaissances-cadres doivent non seulement être cohérentes et structurées, elles doivent aussi être pertinentes. Dans ce but, il faut effectivement ne pas laisser les professeurs les mains vides face à elles (point 2.4 et point 5.6 du document de travail). Ces connaissances ne se trouvent pas aisément dans la littérature scientifique et didactique existante. Il faudrait mobiliser une équipe (conseillers pédagogiques, professeurs d'école normale, animateurs des formations continuées, etc.) pour rédiger les exposés dont les professeurs ont besoin.
- À propos des « savoirs déclaratifs » à faire maîtriser par les élèves (point 6 du document de travail), en particulier les « grandes lignes de l'évolution... » (point 6.3), il faudrait distinguer deux niveaux : apports décisifs du passé d'une part (explication), données

contextuelles à caractère patrimonial d'autre part (description). Il faudrait aussi fournir, pour chaque moment-clef, un document-illustration ciblé selon le principe de l'unité de lieu, de temps et de sujet (le respect de ce principe est l'essence de la discipline étude du milieu).

- L'introduction de « concepts » dans le programme d'étude du milieu (point 6.4 du document de travail) serait indiscutablement un plus. Encore faut-il qu'il s'agisse réellement de concepts, que ceux-ci soient porteurs d'une dimension « problématique » qui aide les professeurs à bien cerner les thématiques de recherche et qu'ils soient donc classés en fonction de ces thématiques. Il faut aussi qu'ils présentent une élémentaire spécificité par rapport à la finalité et à l'objet du cours d'étude du milieu, sans quoi ils conduiront involontairement les professeurs à construire des notions qui relèvent des cours d'histoire, de géographie et de socio-économie.
- Il faut souligner la phrase « Les (mi)lieux à découvrir seront choisis en fonction des thèmes à explorer. Ils ne seront pas étudiés pour eux-mêmes, à la manière d'une monographie » (point 9.3.1 du document de travail) ; de même, la phrase « les thèmes sélectionnés seront retenus en fonction de leur apport à la synthèse finale » (point 9.3.3).
Il faut le dire tout aussi solennellement : étudier les modes de production au XIX^e siècle ou les conditions de circulation au XVI^e siècle (point 9.3.2) est du domaine du cours d'histoire, pas du cours d'étude du milieu.

Une dernière remarque. Il me semble que le *Commentaire du programme*, rédigé l'an dernier, contient une série de clarifications, voire de formulations, qui sont directement récupérables dans la prochaine mouture du programme.

[...]