

Appel vibrant en faveur d'un moratoire pour le programme du cours d'Etude du Milieu

Membre du comité scientifique CECAFOC – EDM - sciences humaines, j'ai reçu le nouveau programme pour le cours d'Etude du Milieu dans sa version du 26/10/2007, présentée par son auteur comme définitive. A sa lecture, je ne peux que ressentir les pires inquiétudes. Ce programme me semble extrêmement dangereux, tant dans ses aspects scientifiques (méthodes et contenus des sciences humaines comme disciplines scientifiques), épistémologiques (son mode de construction implicite des savoirs), didactiques (son mode de construction implicite des apprentissages) et pédagogiques (sa conception implicite de la classe) que pragmatiques (ses conséquences sur le terrain, sa réception par les enseignants) et juridiques (sa conformité aux socles de compétences pour les mêmes disciplines). Il ne s'agit pas pour moi de petites imperfections bien compréhensibles dans la rédaction de tout programme, mais d'erreurs graves et profondes justifiant à mes yeux un moratoire et la remise au travail d'une équipe pluridisciplinaire solide. Ces erreurs graves sont à mettre, pour moi, sur le compte d'un contexte particulièrement défavorable à son écriture, contexte dont je ne parlerai pas ici.

Je souhaiterais présenter une analyse critique de ce programme comme arguments à ma demande de moratoire. Pour cela, je voudrais d'abord rappeler d'où vient le cours d'Etude du Milieu, ce qui a justifié sa création en lieu et place des cours traditionnels d'histoire et géographie. Je voudrais ensuite rappeler les bases scientifiques classiques de la conception d'un programme (issues de la didactique générale). Je voudrais enfin développer les critiques essentielles que je fais à ce programme : d'abord, le renversement complet de la conception du cours, renversement non explicité ; ensuite le renforcement d'injonctions paradoxales non explicitées, injonctions paradoxales présentes dans les socles de compétences et enfin, les erreurs épistémologiques et didactiques importantes qu'il contient.

Plan du document

1. D'où vient le cours d'Etude du Milieu ?
2. Comment construire un programme ?
3. Un renversement implicite de la conception du cours
4. Un renforcement d'injonctions paradoxales implicites
5. Des erreurs épistémologiques et didactiques importantes
6. Appel à une refondation : pour un projet fort, ambitieux, généreux, citoyen et chrétien

1. D'où vient le cours d'Etude du Milieu ?

Le cours d'Etude du Milieu apparaît fin des années 1970. C'est-à-dire dans la mouvance directe de la Nouvelle Histoire (Le Goff et Nora, *Faire de l'histoire*, 1974) et d'une géographie (re)devenue humaine (Yves Lacoste, création de la revue *Hérodote*, 1974, et édition de *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, 1975)¹.

La Nouvelle Histoire veut renoncer aux « trois idoles » : « l'idole politique », l'histoire et la justification des pouvoirs en place, « l'idole individuelle », l'histoire faite par les individus et « l'idole chronologique », la quête des racines et des origines. Elle se veut désormais économique et sociale, étude des mentalités, compréhension des gens. L'histoire conceptualisante (Paul Veyne), structurale (François Dosse), immobile (Emmanuel Le Roy Ladurie) veut remplacer l'histoire événementielle. « Ce qui est fondamental, c'est le changement de point de vue. Des faits mis en mémoire, on passe à la problématisation du passé. D'abord est la question et non le réel. »² L'histoire – interprétation se substitue à l'histoire – restitution (François Furet). L'histoire, discipline littéraire, devient discipline scientifique. L'histoire devient science humaine parmi les autres sciences humaines, fait appel aux géographes,

¹ Excusez ici, pour des raisons d'efficacité et de rapidité, les raccourcis simplificateurs de cette brève reconstruction historique des sciences humaines à cette époque.

² Nicole Allieu in Michel Develay, *Savoirs scolaires et didactique des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF 1995.

économistes, sociologues, psychologues, ..., elle devient « *pluri-discipline* » (Dolores Toma³), elle se veut « *Histoire totale* », carrefour des disciplines (Fernand Braudel).

On ne peut pas comprendre l'apparition et le développement du cours d'Étude du Milieu si on ne saisit pas l'ampleur de la « *révolution* », de la « *coupure épistémologique* » qu'amène la Nouvelle Histoire. Et on ne peut faire un programme de cours d'histoire (ou d'Étude du Milieu comprenant l'éclairage historique) sans se situer explicitement par rapport à cette coupure épistémologique. Et ce n'est pas disproportionné ou déplacé pour le travail qu'on veut réaliser avec des jeunes de 12 ans, ni même avec des enfants de 8 ans. Il y a à clarifier la posture à prendre à l'égard du passé pour les professeurs.

La géographie humaine (ré)apparaît au même moment avec le même type de coupure épistémologique qu'Yves Lacoste va provoquer avec la revue Hérodote. Pour lui, la géographie ne doit plus servir à justifier « naturellement » les frontières, à légitimer les nations, à déclarer françaises l'Alsace et la Lorraine ou dans la guerre du Viêt-Nam à « *déterminer les frappes spécifiques des digues du delta du Fleuve rouge pour les fragiliser avant la saison des crues et dans l'espoir qu'elles se rompent plus tard sous la poussée des eaux, sans que la responsabilité puisse alors en incomber à des campagnes de bombardements intervenues plusieurs mois auparavant* ».

Comme la Nouvelle Histoire ne veut plus restituer le passé mais l'interpréter, cette géographie ne veut plus restituer l'espace à une échelle unique et « naturelle », aseptisée, dira-t-il, mais l'interpréter en jouant sur des échelles multiples. Puisque la géographie était politique sans se l'avouer en « *montrant la patrie* », elle doit désormais reconnaître cette dimension comme consubstantielle et construire les cartes des phénomènes industriels ou urbains, de la répartition spatiale du capital, des stratégies des multinationales ou des phénomènes de ségrégation spatiale, ... On est loin de l'étude du relief, de l'hydrographie et du climat ! La géographie devient connaissance du monde pour le transformer. Elle est au service de l'aménagement du territoire, conçu dans son acception la plus noble et la plus large possible. Comme la Nouvelle Histoire, cette géographie fait appel aux autres sciences humaines. La géographie physique cède le pas à une géographie humaine.

On ne peut pas comprendre l'apparition et le développement du cours d'Étude du Milieu si on ne saisit pas ici aussi l'ampleur de la révolution, de la coupure épistémologique qu'amène cette « nouvelle » géographie. Et on ne peut faire un programme de cours de géographie (ou d'Étude du Milieu comprenant l'éclairage géographique) sans se situer explicitement par rapport à cette autre coupure épistémologique. Et ce n'est pas disproportionné ou déplacé non plus pour le travail qu'on veut réaliser avec des jeunes de 12 ans, ni même avec des enfants de 8 ans. Il y a à clarifier la posture à prendre à l'égard de l'espace pour les professeurs.

Dans les années 1970, quelques années avant la création du cours d'Étude du Milieu, l'histoire et la géographie deviennent toutes deux des sciences humaines à part entière, ce qu'elles n'étaient pas auparavant. L'enseignement de l'histoire et de la géographie ne devrait plus jamais pouvoir se faire comme il se faisait. D'autant qu'à la même époque, les thèses des mouvements pédagogiques finissent par être reconnues académiquement. Et **la pédagogie fait aussi sa révolution**. L'élève n'est plus objet d'enseignement mais sujet de ses apprentissages. L'élève n'apprend plus pour donner des réponses attendues, mais pour (re)mettre en questions. Et particulièrement en histoire – géographie, l'élève n'est plus objet d'instruction civique, mais sujet d'émancipation citoyenne.

On ne peut pas comprendre non plus l'apparition et le développement du cours d'Étude du Milieu si on ne saisit pas l'ampleur de la révolution, de la coupure épistémologique qu'amène la Pédagogie Nouvelle, précurseur de ce que sera pour les autres disciplines scolaires la révolution des compétences. Et ce n'est pas toujours pas disproportionné ou déplacé non plus pour le travail qu'on veut réaliser avec des jeunes de 12 ans, ni même avec des enfants de 8 ans. Il y a à clarifier la posture éducative à prendre pour les professeurs.

Certains voudraient faire croire que ces trois « révolutions » épistémologiques n'étaient qu'une mode (les plus malhonnêtes ajouteront même post-soixante-huitarde). Il n'en est rien. L'essentiel de la recherche, tant en histoire, en géographie qu'en sciences de l'éducation se maintient dans ces ex-

³ *Histoire des mentalités et coutumes françaises* (document Internet, université de Bucarest)

nouveaux paradigmes. Il suffit pour s'en convaincre de relever les sujets des thèses doctorales en cours dans ces disciplines. En pédagogie, hormis quelques positions marginales⁴, l'essentiel de la recherche actuelle soutient les intuitions présentes dans le premier programme du cours d'Étude du Milieu. Mais qui s'en soucie, qui la lit, qui en tient compte ?

Pour moi, ce nouveau programme ne situe pas ni sa posture historique, ni sa posture géographe, ni sa posture éducative. Il oscille continuellement entre les différents pôles dans une confusion totale, une confusion paralysante pour le praticien chargé de l'appliquer. Et cela est bien sûr lié au contexte de son écriture puisque actuellement, on ne peut ni affirmer les savoirs (patrimoniaux, dit-on, mais de distinction, plutôt, pour certaines catégories sociales) et renoncer aux compétences (même si beaucoup le souhaitent sans doute), ni affirmer les compétences comme constituées de savoir et savoir-faire utiles et renoncer aux savoirs patrimoniaux ou de distinction (ceux demandés par les parents légitimement inquiets). Dépasser l'incompatibilité intrinsèque de ces différents pôles exigerait à tout le moins de les expliciter et d'en expliciter la contradiction.

Dans la foulée de ces trois révolutions, historique, géographe et pédagogique, l'Étude du Milieu s'est construite sur quelques grands principes didactiques constitutifs de son existence. Il me semble important de les rappeler, car ils ont d'une certaine manière disparu du programme, comme escamotés mystérieusement.

Premier principe : on part du réel, de la vie, des gens, du monde, parce que c'est bien cela qu'il s'agit de mieux comprendre. On ne part pas ni des connaissances factuelles (des périodes, des chronologies, des données climatiques, ...), ni des connaissances conceptuelles (la révolution industrielle, la tectonique des plaques, ...), mais des faits visibles, observables, intelligibles. Et c'est à partir de ces faits observés que le questionnement et l'explication se construiront. La didactique des sciences théoriserait par la suite cette approche (Giordan, De Vecchi, Dévelay, Astolfi, ...), considérée aujourd'hui comme indispensable à la formation scientifique des jeunes⁵. Ce 1^{er} principe est bien sûr lié aux courants décrits ci avant. Il suppose une posture éducative qui considère l'apprenant comme sujet, actif, curieux, intelligent, ... Exactement comme on considère que le bébé comprend lorsqu'on lui parle et qu'il n'a pas encore appris à parler. Il n'apprend que parce qu'on considère qu'il sait déjà alors qu'il ne sait pas. Et pourtant tous apprennent à parler ! Ce premier principe entraîne tous les autres.

Deuxième principe : on part du réel, global, dans toute sa complexité, tel qu'il se présente empiriquement à nos sens. On ne le décompose pas à l'avance pour en présenter un morceau tronqué à l'élève, mais au contraire, on a la volonté de se mettre en situation la plus réelle possible et d'appréhender ce réel comme le jeune peut l'appréhender par son expérience naturelle. On décide non pas de passer du simple au complexe, mais bien du complexe à l'analyse. Il s'agit dès lors de passer avec l'élève du syncrétique au synthétique, d'une appréhension globale relativement indifférenciée à la construction d'une synthèse en étant passé par l'analyse, le démontage du syncrétique, la décomposition du global pour en recomposer la synthèse. C'est à nouveau un pari sur l'intelligence de l'apprenant, curieux et chercheur, dès lors qu'il est mis face à un défi réel, en prise avec sa réalité humaine et sociale. C'est aussi fort proche de la méthode naturelle d'apprentissage, théorisée par Célestin Freinet (théorisation fort méconnue et confirmée par des recherches postérieures). En rappelant qu'il accompagnait aussi cette phase fonctionnelle d'une phase de structuration *a posteriori*.

Troisième principe : on part du réel, social, dans toute sa conflictualité potentielle, tel qu'il peut se dévoiler dès lors qu'on accepte d'appréhender le réel sans en occulter l'action humaine (comme on peut le faire par une approche strictement paysagère et/ou technique). On décide de mettre l'homme, ou plutôt les hommes et les femmes, acteurs sociaux au cœur de la réalité observée. On fait la chasse aux enjeux, toujours présents, aux problèmes, toujours pesants et on travaille les problématiques comme manières de poser les problèmes (influence de l'Entraînement Mental⁶). Cela suppose d'accepter de concevoir la réalité sociale comme nécessairement dialectique, la destinée humaine

⁴ En dehors des pamphlets réactionnaires français (Poisson dans le Perrier et autres Fabrique du Crétin), seul l'essai de Clermont Gauthier et collaborateurs prétend à une certaine scientificité face à la masse des recherches qui restent dans le courant des pédagogies actives (étiquette facile pour faire court). Son succès est bien plus politique que scientifique. Ce n'est pas le lieu ici d'en démonter la logique. Quoi qu'il en soit, le nouveau programme d'EDM ne se réclame d'ailleurs d'aucun courant et nage ici aussi en pleine confusion.

⁵ Voir les nombreux sites consacrés à ce thème, dont le nouveau et très original et intéressant www.hypothese.be

comme condamnée au conflit, que seule la Culture et/ou le Politique peuvent sauver de la destruction. Une destinée humaine condamnée au conflit parce que le Désir humain est nécessairement infini et que les ressources du monde pour y répondre sans jamais l'assouvir sont nécessairement rares (l'espace tout particulièrement) et parce que la division du travail condamne l'homme à toujours disputer la valeur de son activité en échange de celles des autres. Ce n'est que, et uniquement, à travers cette dimension, que l'Étude du Milieu (ou n'importe quel autre cours de sciences humaines) peut avoir la prétention de faire de l'éducation à la citoyenneté.

Quatrième principe : on part du petit et du local, car le tout est toujours dans la partie et inversement. Chaque instant et chaque lieu recèlent l'humanité toute entière. C'est la pédagogie du cas. On peut prendre n'importe quel milieu local aussi petit et banal soit-il, il révélera nécessairement dans toute sa complexité et dans sa conflictualité potentielle des apprentissages transférables, généralisables. Il sera nécessairement porteurs d'enjeux humains dont la compréhension nécessitera du travail d'historien, de géographe et de socioéconomiste.

Cinquième principe : c'est en faisant et en cherchant qu'on apprend ! Il n'y a pas de prérequis à la curiosité, pas de réponses avant les questions (même si bien sûr, plus on « connaît » et plus le questionnement est riche). Il n'y a pas de début et pas de fin à l'exercice d'une compétence : à la fois, elle ne nous est jamais inconnue et à la fois, nous ne la maîtrisons jamais entièrement. Il n'y a pas de seuil nécessaire à l'exercice d'une compétence ni de plafond possible à atteindre⁷. Et c'est en mobilisant des savoirs qu'on ne connaît pas encore, des savoir-faire qu'on ne maîtrise pas encore et des attitudes qu'on n'a pas encore, qu'on les apprend et qu'on apprend à les mobiliser conjointement. Bien évidemment, cette méthodologie exige un enseignant lui-même ... compétent, ne peut s'improviser, ne s'installe pas de manière sauvage et arrive que pourra, elle suppose une formation disciplinaire, didactique et pédagogique solide.

Pour moi, ce nouveau programme tourne le dos à ces cinq principes et le fait, sans le dire, sans l'explicitier, au contraire même en laissant croire que rien n'est changé alors que tout ou presque tout est changé (voir ci-après). A nouveau, ces contradictions implicites sont paralysantes pour le praticien qui ne sait plus ce qu'il doit faire ...

Bien sûr, dans l'histoire du cours d'Étude du Milieu, ces cinq principes n'ont pas fait leurs preuves. Mais aussi **quelles chances s'est-on données ?** La formation nécessaire à l'exercice de cette pluridiscipline n'est apparue au régentat que huit ans après la création du cours. Cette formation, le régentat en sciences humaines, a coexisté avec des formations concurrentes pendant encore près de 20 ans. La très grande majorité des titulaires du cours n'ont pas la formation requise et l'Étude du Milieu constitue pour eux un complément d'horaire. Comment s'étonner dès lors qu'ils ne comprennent pas le programme ? Ils ne comprendront pas davantage celui-ci. Sans parler des multiples tergiversations sur la disparition prochaine du cours, minant sans arrêt sa crédibilité.

Et c'est au moment où le cours peut enfin être attribué à des enseignants formés, au moment où on parle de protéger légalement le titre, c'est à ce moment qu'on tourne le dos à la spécificité de la démarche. Les régents en sciences humaines formés dans l'esprit de ce qui précède, nouvelle histoire et géographie comme sciences humaines et principes didactiques liés aux compétences sont ici bafoués. Ils ne pourront appliquer ce nouveau programme qu'au prix d'une véritable trahison.

2. Comment construire un programme ?

Construire un programme⁸, c'est d'abord évidemment **opérer des choix**. S'il est important de préciser ce qu'on choisit, à savoir ce qu'il faut enseigner, il est sans doute encore plus important, autant pour le concepteur du programme que pour les praticiens chargés de l'appliquer, de savoir pourquoi on a choisi

⁶ De tradition orale, comme méthode de résolution de problèmes pendant la résistance lors de la 2^e guerre mondiale ou comme méthode d'éducation populaire et de formation syndicale par la suite, l'Entraînement Mental se découvre difficilement dans les livres. Voir l'association Peuples et Cultures qui le porte.

⁷ Faut-il rappeler ici que la compétence est une notion d'origine patronale, permettant une pression illimitée à la productivité de l'employé. Faut-il rappeler encore que compétence et compétitivité, comme notions de référence dans le monde politico-économique apparaissent aussi à la même époque. Encore des occurrences à unir sur une ligne du temps ...

⁸ Les quelques réflexions rapides présentées ici s'inspirent beaucoup des travaux en didactique de Michel Dévelay.

cela, de savoir ce qui a guidé les choix. C'est cette justification, cette légitimation qui permet de donner du sens à ce qu'on enseigne, et du sens dans sa triple acception⁹, la signification de ce qu'on a choisi, l'orientation de ce qu'on a choisi et la valeur de ce qu'on a choisi. Pour que son enseignement soit efficace, l'enseignant a besoin de connaître la signification, l'orientation et la valeur de ce qu'il doit enseigner, du contenu de son programme, Qu'est-ce qui peut guider les choix de ce qu'il faut enseigner et de ce qu'il ne faut pas enseigner ?

Les choix s'opèrent d'abord en fonction de critères culturels, à savoir quelles valeurs, quelles attitudes, quelles dispositions souhaite-t-on privilégier ? Quelle personne, quel citoyen, quel travailleur souhaite-t-on former ? Ils s'opèrent ensuite en fonction de critères scientifiques, quels savoirs savants vont devenir savoirs scolaires et comment va-t-on les transposer (transposition didactique). Ils s'opèrent enfin en fonction de critères sociaux, à quoi servent les contenus d'enseignement choisis, à quels usages sociaux (et professionnels) fait-on référence ? Il y a sans doute lieu d'ajouter également des critères d'âge et de niveau de formation du public auquel le programme s'adresse, en rappelant néanmoins les travaux de Jérôme Bruner et sa conclusion générale : « *N'importe quoi peut être enseigné à n'importe qui d'une façon respectable intellectuellement.* ».

En résumé, les choix d'un programme dépendent donc :

- **de valeurs de référence,**
- **des savoirs savants (scientifiques) de référence,**
- **des usages sociaux de référence,**

et ils peuvent en dépendre que ce soit implicitement, ce qui arrive le plus souvent, parce que le concepteur pressé par le temps et repartant de quelque chose d'existant, ne fait pas ce détour ou que ce soit explicitement, parce qu'on veut démontrer la légitimité de ses choix et parce qu'on cherche l'adhésion des praticiens chargés de l'appliquer. Et dans le cas de ce nouveau programme d'Etude du Milieu, il est bien difficile d'expliciter une cohérence quelconque dans ses références, pour autant qu'il en ait d'ailleurs (voir ci-après), tiraillé qu'il est entre ses contraires dans le contexte de l'école d'aujourd'hui en Communauté Française.

Pour les **valeurs de référence** de tout programme, il y a lieu évidemment de rappeler le cadre imposé, les textes officiels, très généreux et très ambitieux au demeurant, le décret Missions et le projet éducatif du réseau (Mission de l'École Chrétienne). Pour « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* » (décret Missions), « *pour que les élèves deviennent des acteurs de la vie sociale, soucieux de justice et de paix* », pour « *les prépare(r) à prendre part à la vie collective, dans ses dimensions associatives et politiques* » (Mission de l'École Chrétienne), il ne suffit pas d'en faire le vœu édulcoré dans l'introduction au programme, il faut encore faire les choix de contenus et de méthodes qui y correspondent.

En deçà de ces textes de référence, il y a lieu également pour tout programme de clarifier sa position par rapport à un certain nombre de tensions inévitables aujourd'hui en éducation. S'agit-il de préparer à la société telle qu'elle est ou de contribuer à la réparer (à partir de ses nombreux maux) ? S'agit-il d'intégrer le jeune ou de l'émanciper ? Contraindre ou libérer ? Des savoirs utiles, et lesquels, utiles à qui, à quoi, pour quoi, ou des éléments de culture légitime, lesquels, légitimes pourquoi et légitimés par qui et comment ? Pour toutes ces tensions, on a bien sûr directement envie de remplacer les OU par des ET, mais ce n'est pas si simple. Le temps n'étant pas élastique, les arbitrages seront toujours difficiles. Ils ne seront non plus jamais neutres : si j'intègre / contrains un peu plus, est-ce encore possible d'émanciper – libérer et inversement. Évidemment, je dois « *unir ET libérer* » (Olivier Reboul), mais rendre complémentaire ce qui est potentiellement contradictoire n'est pas si simple.

Il est important aussi de rappeler qu'en termes de valeurs, **les méthodes** préconisées (liées inévitablement aux contenus) ne sont pas neutres. La transmission (-réception) pousse à l'allégeance, à la soumission, à la docilité, au civisme (sauf rébellion) et la mise en situation de recherches, d'expérimentation, de création pousse à l'esprit critique, à l'autonomie, à l'insoumission, à la citoyenneté. La réception ou l'appropriation pour l'évaluation sommative pousse à l'individualisme et

⁹ Selon Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Anthropos.

les apprentissages pour agir ensemble pousse à la coopération. Faire des choix dans un programme, c'est aussi pousser à recourir à certaines méthodes plutôt qu'à d'autres et les valeurs vécues se transmettent plus efficacement que les valeurs déclarées. Bref, il s'agit d'éclaircir le rapport entre contenus scolaires choisis et éthique. (Michel Develay)

Tout particulièrement, en sciences humaines, **les contenus** ne sont pas neutres. Surtout, faire le choix de contenus neutres en sciences humaines, ce n'est pas neutre du tout ! « *Etre neutre, c'est neutraliser* » (Pierre Bourdieu), et neutraliser ce n'est pas neutre ! A propos de l'habitat, centrer le travail sur l'observation des façades et l'apprentissage d'un vocabulaire technique spécifique (linteau, imposte, encorbellement, ...) ou le centrer sur le droit à un logement digne pour tous, ce n'est pas neutre. Étudier le bocage en centrant le travail sur une analyse paysagère, tenter d'en justifier l'existence par l'étude du relief et des sols et d'en expliquer l'éparpillement du bâti ou faire l'inventaire des raisons d'accepter ou de refuser la demande de permis d'exploiter d'un poulailler industriel dans ce même bocage, ce n'est pas neutre.

Poser le problème comme ci-dessus, c'est évidemment déjà prendre parti, et prendre parti en faveur de savoirs utiles et de savoirs utiles pour exercer sa citoyenneté. On peut pourtant (au contraire ou complémentarément) parfaitement défendre l'idée d'une transmission d'éléments culturels qu'on estime légitimes. Car il s'agit aussi d'éclaircir le rapport entre contenus scolaires et conception de la Culture (Michel Develay). Ou encore autrement, dit quelle conception avons-nous des **savoirs patrimoniaux** ? Si le patrimoine, c'est ce qu'une génération hérite d'hier, décide de valoriser aujourd'hui et de conserver pour demain, si c'est ce qu'une génération trouve légitime de transmettre à la suivante, ce n'est donc jamais donné d'avance, il n'y a jamais consensus et c'est toujours un enjeu politique dans le sens où on produit ainsi des outils de domination symbolique (Pierre Bourdieu) au profit de certaines catégories sociales et au détriment d'autres.

Ainsi, si certains parents légitimement angoissés estiment que connaître la capitale de l'Ouzbékistan, c'est capital (ou le tracé du canal de Willebroek ou la période d'arrivée des Vikings), si cela les rassure que leur enfant pourra être sélectionné sur cette connaissance et qu'il sera ainsi récompensé de son étude appliquée, est-ce pour autant qu'il s'agisse d'éléments culturels légitimes, de savoirs patrimoniaux ? Définir un savoir culturel minimum garanti légitime, est-ce si évident ? Concevoir un programme, c'est donc aussi interroger toutes ces fausses évidences. Est-on bien sûr qu'il faille connaître la capitale de la Belgique ? Georges Bush est devenu président sans le savoir !

Enfin, cette définition du patrimoine met l'accent sur la nécessaire actualisation de la culture légitime, l'actualisation des contenus scolaires. Ainsi, par exemple, un cours d'Etude du Milieu, de sciences humaines, en 2007-08, peut-il échapper aux questions environnementales, à l'épuisement des ressources fossiles et ses conséquences, à la problématique du développement durable, au-delà de la conception qu'en a l'Agenda 21 qui recommande d'ailleurs d'en faire une priorité éducative ?

En plus des valeurs de références, un programme doit faire des choix en fonction des **savoirs scientifiques de référence**. Dans une discipline (et a fortiori dans 3 ou 4), il y a toujours un corpus reconnu par la communauté scientifique internationale comme « vérité » scientifique provisoire, comme ce qu'il faut savoir. Ce corpus reconnu et partagé sert évidemment de première base pour ces choix. Néanmoins, l'histoire de la discipline a connu différentes orientations, différents paradigmes et l'actualité de la recherche en connaît aussi (voir le tout début de ce texte sur la Nouvelle Histoire entre autres).

Ainsi, pour enseigner la géographie¹⁰, la considèrera-t-on comme étude des relations entre la nature et l'homme, étude des modes d'organisation et d'aménagement de l'espace, étude des éco-systèmes ou étude des interactions dialectiques société – espace ? Et pour l'enseignement de l'histoire¹¹ comme discipline scientifique (ce qu'elle a toujours été finalement très peu à l'école, chargée plus souvent de faire participer les jeunes aux mythes nationaux), s'agira-t-il d'enseigner (raconter ?) surtout de l'histoire méthodique (périodes conventionnelles, succession de faits, ligne du temps mono-scalaire, critique

¹⁰ Jean Maréchal, (Michel Develay dir.), Savoirs scolaires et didactique des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF 1995.

¹¹ Nicole Allieu, (op. cit.)

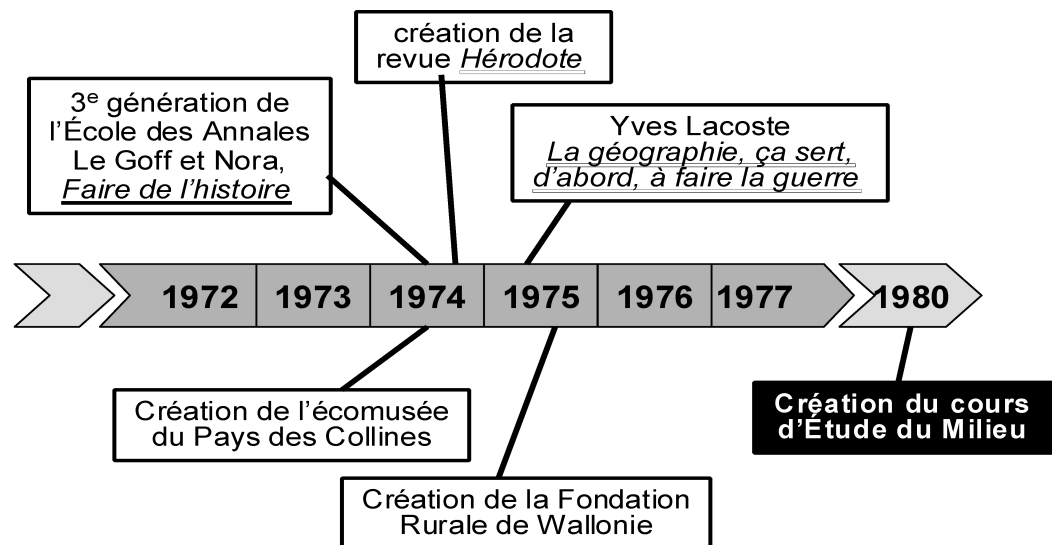
historique formelle), ou plutôt de faire de l'histoire nouvelle (poser des problèmes, faire interagir l'économique et le social, les mentalités et le géopolitique, varier les échelles de temps, proposer des interprétations), ou encore (et toujours !, tendance récurrente mais portant sur des objets différents) faire mémoire de l'oublié, proposer des récits de vie bruts.

Et pour enseigner les sciences sociales et économiques, pour les premières, privilégier le fonctionnalisme ou le structuralisme, l'interactionnisme, l'actionnalisme ou les nouvelles sociologies de l'identité et de l'expérience, et pour les secondes, seulement l'école néo-classique ou le keynésianisme, un peu ou pas de marxisme et pas ou peu d'école de la régulation. On ne peut faire un programme d'un cours regroupant ces disciplines sans se poser ces questions des savoirs savants de référence. Même (surtout ?) pour des jeunes de 12 ans. Lesquels va-t-on consciemment et explicitement privilégier ?

Un programme doit enfin faire des choix en fonction des **usages sociaux de référence**. En dehors de l'école et de la recherche pure, à quoi sert (servent) la (les) discipline(s) ? Il y a bien sûr les usages sociaux de référence pour l'histoire (guide touristique, conservateur de musée, archives communales, ...), pour la géographie (cartographe, militaire, urbaniste, ...). La question se pose pour l'Étude du Milieu. Si, à l'époque de la création du cours, on ne voyait pas encore trop bien à quoi cette Étude du Milieu aurait bien pu servir en dehors de la formation, les choses ont bien évolué. Deux champs professionnels se sont ouverts pratiquement en même temps, eux aussi dans les années 1970. Cette concomitance est évidemment aussi significative. (en guise de clin d'œil en rapport avec une tâche très valorisée dans le programme, voir la ligne du temps ci-dessous). C'est d'une part tout le champ des écomusées¹² et centres culturels régionaux, à l'articulation de l'histoire, de la géographie et de l'action sociale et économique, justement. C'est d'autre part tout le champ de l'aménagement du territoire et du développement local¹³ : un échevin, un membre de CCAT, un chercheur de la FRW, ... font de l'Étude du Milieu. Ces importants usages sociaux de la pluridiscipline, importants dans le sens de notre devenir collectif, devraient servir, à mon sens, de références importantes pour les choix de programme de l'Étude du Milieu.

Une fois les savoirs savants ciblés, les paradigmes choisis et les usages sociaux répertoriés, il faut encore « programmer » ces savoirs, c'est-à-dire les transformer selon une logique scolaire, décider de ce qui se voit avant et de ce qui se voit après, dans quel ordre et comment ils s'empilent et s'articulent. Cette programmation, qui est toujours une transformation des savoirs savants (la transposition didactique, Yves Chevallard), doit faire des choix en lien avec ce qui précède, en lien avec les valeurs, les choix culturels, les paradigmes et en lien avec les usages sociaux de la discipline. Ces choix doivent porter sur les objets de la discipline, ses objets matériels (cartes, dias, magnétophone, lignes du temps affichées, ...), sur les tâches à réaliser (un argumentaire de telle décision d'aménagement du territoire, une carte des déplacements, ...), sur les connaissances déclaratives (savoirs) et procédurales (savoir-faire).

(en clin d'œil :)



¹² L'écomusée du Pays des Collines à Lahamaide (Ellezelles) en est un très bon exemple, il est créé en 1974.

¹³ Et ici, l'exemple de la Fondation Rurale de Wallonie s'impose ; elle s'est créée en 1975.

Les connaissances déclaratives (savoirs) doivent être particulièrement bien ciblées. Il s'agit de bien distinguer d'abord faits et notions : quels faits doivent être mémorisés et quelles notions doivent être appropriées. Lorsqu'on parle de notions ici, celles que les élèves devront s'approprier, il s'agit de concepts scientifiques (acceptés par et ayant la même signification pour l'ensemble de la communauté scientifique). Ces notions ne sont pas isolées, elles forment ensemble des trames notionnelles (acceptées elles aussi par la communauté scientifique). Au cœur de ces trames, se trouvent ce que les didacticiens appellent les concepts intégrateurs.

Ce qui distingue le concept intégrateur de la notion et la notion du fait nommé (et nommé par un concept !), c'est son niveau d'abstraction et sa puissance explicative. Une notion englobe de nombreux faits et propose une explication des faits, un concept intégrateur englobe plusieurs notions et possède une plus grande puissance explicative. Ce sont évidemment les notions à forte puissance explicative qui devraient les plus être appropriées. Une notion ne nomme donc pas seulement un fait ou des faits, n'a pas seulement une fonction indicative (descriptive) mais comporte une fonction explicative. Par exemple : Marie Arena / Ministre – Présidente / pouvoir exécutif (et pouvoir exécutif avec législatif et judiciaire = trame notionnelle). Marie Arena nomme une personne, Ministre – Présidente nomme une fonction et pouvoir exécutif nomme un processus. On pourra estimer qu'il faut mémoriser le fait que Marie Arena est Ministre – Présidente, mais c'est la notion de pouvoir exécutif qui devra être appropriée par les élèves¹⁴.

Enfin, les connaissances procédurales ne sont pas de simples savoir-faire, au sens de techniques. Il ne s'agit pas seulement de savoir comment faire, mais de savoir aussi quand le faire et pourquoi le faire. Il n'y a pas de technique sans heuristique. On peut driller les élèves à faire des lignes du temps ou à faire des coupes topologiques ; ils peuvent en faire des dizaines sans jamais savoir quand s'en servir et pourquoi ! Le cours d'Etude du Milieu évite rarement cet écueil.

Après avoir (à la fois trop longuement et trop brièvement) rappelé d'où venait le cours d'Etude du Milieu, je voudrais appliquer ces quelques réflexions au nouveau programme d'Etude du Milieu.

3. Un renversement implicite de la conception du cours

Du souffle des pionniers, que reste-t-il ? Apparemment, tout, le titre, les objets de recherche, les compétences, les savoirs, les savoir-faire, ... Si on prend compte les valeurs de référence et les principes didactiques rappelés en début de ce texte, les engagements et enseignements de la Nouvelle histoire et de la géographie humaine, c'est plutôt le contraire que ce programme organise.

Au plan des valeurs de référence, ce programme renonce à ses idéaux de départ. Alors que la finalité du premier programme d'EDM était généreuse et ambitieuse, la finalité de celui-ci est particulièrement étriquée. Elle insiste sur les ressources (la longue liste des savoirs et savoir-faire) et sur la culture commune. Alors que le document socle annonce des principes généraux qui affirment très clairement une autre finalité : **« L'éveil et la formation par l'histoire et la géographie constituent des domaines privilégiés où les élèves prennent conscience des problèmes de société et d'environnement. Ceux-ci découvrent qu'ils appartiennent à des groupes humains diversifiés et multiculturels comme la famille, l'école, l'entreprise, les associations. (...) Ces disciplines (...) sensibilisent les élèves à leur responsabilité de citoyen. Ils prennent ainsi conscience qu'ils ont une place active à occuper dans la société. Les compétences ici proposées les invitent à s'ouvrir au monde et à développer leur esprit critique. »**¹⁵ Ici, la citoyenneté est liée aux problèmes de société et d'environnement, à la multiculturalité, à l'ouverture au monde et à l'esprit critique. Dans le programme d'Etude du Milieu, c'est une culture commune qui

¹⁴ Tout ceci est évident ; je suis désolé d'être si long à le rappeler, mais il me semble que le nouveau programme n'en a que très peu tenu compte. C'est ce que je voudrais montrer dans la suite.

¹⁵ Socles de compétences Eveil et Formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique, Ministère de la Communauté Française, page 5.

permet de devenir citoyen ; aucune référence aux problèmes de société et d'environnement ni à l'esprit critique.

Au plan des objectifs, la structure du document envoie déjà un message clair aux enseignants. Il débute par sept pages de savoirs et savoir-faire suivies par une demi page sur les compétences. Et ce message implicite s'explique par la suite : « **La pratique des compétences suppose le recours à un arsenal de ressources qui doivent être installées préalablement. Proposer aux élèves de travailler par compétences, de but en blanc, sans assurer conjointement la maîtrise de plusieurs ressources est illusoire.** »¹⁶ Préalablement ou conjointement, il faudrait savoir justement, et conjointement quand et comment, car cela change totalement le dispositif pédagogique. Cela se précise plus loin. « **La pratique des compétences par les élèves suppose que ceux-ci soient outillés en ressources (savoirs et savoir-faire).** (...) **La pratique de celles-ci suppose en effet la mise en place préalable de tout un arsenal de ressources, ce qui exige un apprentissage lent, complexe et progressif.** »¹⁷

Ces affirmations apparaissent parmi beaucoup d'autres indications méthodologiques ; elles ne sont pas particulièrement mises en exergue dans le texte, elles ne structurent pas le chapitre sur les indications méthodologiques qui affirme aussi que c'est au professeur de déterminer les méthodes les plus opportunes ! Elles apparaissent au détour des phrases plutôt comme l'expression d'une évidence, d'un bon sens pédagogique qu'il n'est pas nécessaire de justifier ou de démontrer.

Pire que cela, dans la même logique, « **il ne semble guère opportun de débiter la première année par une découverte mettant en œuvre une ou plusieurs compétences** »¹⁸. En effet, « **les élèves sont amenés à découvrir un nouveau cours** »¹⁹. Et puisque la maîtrise de ressources est indispensable à l'exercice des compétences et qu'en 1^e année du secondaire, ils découvrent un nouveau cours, autrement dit qu'ils ne connaissent rien dans ce domaine, il faut d'abord leur enseigner des ressources. C'est, d'une part affirmer qu'ils n'ont rien fait dans le fondamental et d'autre part, désavouer complètement les socles de compétences qui rendent obligatoire l'initiation à toutes les compétences du programme d'Etude du Milieu dès le début du fondamental (avant la fin de la 2^e primaire !) et la certification de certaines compétences pour les 1^{er} et 2^e cycles (avant l'entrée dans le secondaire !). Ce nouveau programme justifie ses choix par son respect des socles lorsqu'il s'agit de certains savoirs et savoir-faire (les moins en accord avec l'esprit initial du cours) et contredit les socles sans se justifier dès qu'il s'agit du travail des compétences.

C'est surtout affirmer une prise de position pédagogique, une conception de l'enseignement et de l'apprentissage de manière implicite, sans la justifier par la recherche et par les connaissances en sciences de l'éducation. C'est affirmer qu'il faut connaître avant de faire, répondre avant de questionner, étudier avant de chercher, écouter avant de communiquer ... Avec cette conception méthodologique, aucun enfant n'apprendrait ni à parler ni à marcher, personne n'apprendrait à rouler à vélo ou à nager, ... et il manquerait encore plus de scientifiques en Belgique ... !

C'est affirmer le contraire du 5^e principe didactique énoncé ci-dessus, affirmer qu'il est impossible d'apprendre en faisant, impossible de s'approprier des savoirs, d'exercer des savoir-faire, de développer des attitudes tout en menant un projet de recherches. Cela met à la poubelle en une phrase toute la recherche en didactique des disciplines (situations – problèmes, objectifs – obstacles, ...) et en pédagogie (sens des apprentissages, pédagogie du projet, mobilisation du sujet, ...). Le concepteur d'un programme a évidemment le droit d'affirmer ses convictions pédagogiques, mais il a aussi le devoir de les justifier. Or, ici, cette conception, dominante chez les parents et enseignants sans formation pédagogique, s'oppose complètement à l'esprit du cours d'Etude du Milieu, tel qu'il avait été conçu par ses créateurs. Et elle s'oppose sans l'annoncer, sans annoncer ce renversement. Comment les praticiens du cours vont-ils pouvoir s'y retrouver après déjà 20 ans de tergiversations incessantes ?

« **On peut estimer que la pratique des compétences proprement dites dans toute leur complexité ne devrait pas excéder 20 à 25% des périodes disponibles.** »²⁰ On se demande ce que seraient des

¹⁶ Programme d'Etude du Milieu, version du 26/10/07, page 15.

¹⁷ Programme d'Etude du Milieu, version du 26/10/07, page 42.

¹⁸ Idem, page 42 toujours.

¹⁹ Idem, page 68

²⁰ Programme d'Etude du Milieu, version du 26/10/07, page 42.

compétences improprement dites dans toute leur simplicité, mais on comprend bien que le reste du temps, soit 75 à 80% du temps, on enseignera des ressources, à moins qu'on ne découvre des modes de vie. En effet, « **les découvertes des modes de vie et les compétences ne se confondent pas. (...) Les découvertes des modes de vie peuvent donc être conduites dans des cours au sens ordinaire (ou réduit) du mot : transmission – mise au travail des élèves par le professeur – discours découverte et apprentissage recherche.** »²¹ Il serait donc possible de faire de l'« **apprentissage recherche** » sans exercer des compétences, on se demande de quoi il s'agit, et, a contrario, travailler par compétences se ferait sans doute sans « **mise au travail des élèves** ». Nous reviendrons plus loin sur cette « **découverte des modes de vie à travers des activités humaines concrètes** », mais nous voulions d'abord dénoncer ici cette ambiguïté méthodologique qui détricote toute la méthodologie existant dans les précédents programmes sans le dire et sans l'expliquer. L'ambiguïté n'est pas la première qualité d'un programme, sauf si on souhaite que n'importe quel enseignant sans formation spécifique puisse le mettre en œuvre.

De toutes façons, l'essentiel dans ce programme, ce sont les « **ressources** » (en nombre de pages en tous cas : savoirs et savoir-faire des pages 8 à 14). Elles se composent de « **concepts et notions associées aux six activités humaines** », de « **cadres de référence en histoire et en géographie y compris la vie économique et sociale** » et de « **savoir-faire** ». D'attitudes, il n'est fait mention nulle part, ce qui, en soi, est significatif également.

Les concepts et notions associées n'en sont pas pour la plupart (au sens didactique du terme, voir ci-dessous) et découpent le réel en tranches bien difficilement isolables (la cohérence et la pertinence de ces tranches seront discutées ci-dessous) tranches qui rendent bien malaisée la prise en compte des principes didactiques énoncés plus haut, à savoir partir de la vie, des gens, du réel dans sa globalité (1^{er} principe), dans sa complexité (2^e principe), dans sa conflictualité potentielle (3^e principe). Bien sûr, rien ne l'interdit, mais tout le décourage. A nouveau, ce programme préconise de faire le contraire du précédent sans l'annoncer et sans s'expliquer.

Les cadres et références en histoire et géographie sont un invraisemblable bric-à-brac où les Carpates côtoient les bidonvilles, le canal Gand-Terneuzen l'amplitude thermique, le ruisseau l'autoroute, la prairie la zone d'influence, l'occurrence la carte postale, ... Le problème n'est pas tant cet inventaire hétéroclite que l'importance qui lui est donnée avant le reste, son caractère obligatoire assorti de mises en garde quant à l'importance à y accorder : faites-le mais n'en faites pas trop ! (voir ci-dessous, les injonctions paradoxales)

Si auparavant, il était supposé (et sans doute aurait-on dû l'explicitier davantage) que, dans l'exercice de la compétence 2, l'élève devait apprendre à identifier un document, à en faire la critique externe, à faire la différence, par exemple, entre une gravure et une carte, tout cela, en situation et parce que ça a du sens de se demander à ce moment quelle « confiance » on peut faire au document sélectionné pour répondre à sa question, ce nouveau programme suppose, lui, l'inverse, ou en tout cas pousse le praticien à étudier d'abord ce qu'est un vestige, une source officielle, une carte postale avant de s'en servir. Il faut d'abord apprendre l'hydrographie de la Belgique et de l'Europe, étudier les différentes formes de relief, connaître les 20 principales villes belges, au point de vue démographique et administratif (je serais curieux de faire passer une interrogation aux auteurs du programme sur cette dernière matière !), ..., avant de se poser des questions sur le quartier. C'est apprendre la natation sur une chaise, et encore, avec un tuba et des palmes et en commençant par le papillon ...

La quantité d'items dans cette liste est également impressionnante. Par exemples, sont cités parmi de multiples choses dans les repères chronologiques, la civilisation gallo-romaine, l'hégire, la sécurité sociale. Quel sens cela a-t-il de les situer si on ne sait pas de quoi il s'agit ? Quel sens cela a-t-il d'en dire trois mots ? Et s'il s'agit de bien faire comprendre de quoi il s'agit quel temps restera-t-il pour faire le reste ? S'agit-il de voir toute la matière d'histoire de l'Antiquité à nos jours en deux ans ?

De la Nouvelle histoire et de la géographie humaine que nous estimions à l'origine du cours d'Etude du Milieu, il n'y a dans ces cadres et références pratiquement plus rien. Ainsi, en histoire, insistance quasi exclusive sur la périodisation et la chronologie et la critique historique formelle (externe quasi exclusivement). Et en géographie, insistance quasi exclusive sur du vocabulaire strictement descriptif et

²¹ Idem

sur des connaissances factuelles obsolètes (obsolètes car mobilisables en deux clics). Quant aux sciences sociales et économiques, elles sont totalement absentes, ce qui est un choix légitime, mais ce qui ne l'est pas, c'est que le programme prévoit de nombreuses notions propres aux sciences sociales et économiques (production, consommation, culture, classes sociales, intégration, ...) mais redéfinies selon le sens commun et sans recours aux savoirs constitués. Des références scientifiques de l'origine du cours, il ne reste pas grand-chose non plus.

4. Un renforcement d'injonctions paradoxales implicites

On le sait depuis longtemps, le document socles de compétences a été fait dans la précipitation et en réunissant des auteurs ayant des conceptions opposées et sans leur laisser le temps d'en débattre. Il en résulte un document intéressant mais contradictoire. Il impose des compétences et un travail par compétences. Méthodologiquement, la décomposition de ces compétences comme démarche de recherche en sciences humaines est intéressante, mais il précise à l'intérieur de ces compétences un certain nombre de savoirs et de savoir-faire incompatibles avec l'exercice des compétences ! Il impose une chose et son contraire. Il mêle principalement travail par compétences et démarche de recherche d'une part et d'autre part éléments de culture générale dont la légitimité n'est pas réinterrogée et dont l'insertion dans les compétences fait perdre tout sens au travail réalisé. Nous avons déjà relevé ces injonctions paradoxales en formation d'Étude du Milieu CECAFOC²² et cette explicitation des contradictions avait semblé pertinente pour les participants.

Le programme actuel d'Étude du Milieu n'élucidait déjà pas cette contradiction fondamentale et tentait déjà de concilier l'inconciliable d'autant qu'en travaillant sur des milieux locaux proches, il devient impossible de toucher aux civilisations méditerranéennes ou à la zone intertropicale, par exemples. Le nouveau programme renforce à mon sens cette contradiction puisqu'il accroît l'importance des « **ressources** » (savoirs et savoir-faire) considérées comme prérequis à l'exercice des compétences, tout en maintenant l'approche par compétences et la posture par rapport au réel qu'elle suppose. La maîtrise des ressources est affirmé à la fois comme préalable (logique dominante dans le document) et comme conjointe (logique dominante des compétences) à l'exercice des compétences²³. Il y a donc à la fois insistance sur les ressources (et lesquelles !) et insistance sur les compétences, et ambiguïté méthodologique sur leur articulation.

Les ressources. « *Elles doivent être apprises et font l'objet d'un apprentissage organisé et planifié. Il revient au professeur de déterminer quelles sont les méthodes les plus opportunes pour que cet apprentissage soit effectif* ». (...) « *Au terme du degré, les ressources doivent être maîtrisées par les élèves, c'est-à-dire qu'ils doivent être capables de les utiliser ou de les mobiliser dans des situations nouvelles. Au besoin, le professeur peut demander à ses élèves d'en mémoriser quelques uns, particulièrement s'il s'agit de repères ou de cadres. Ces ressources doivent être évaluées, en dehors des séquences de découverte ou de la pratique des compétences. Comme elles sont indispensables à la découverte des modes de vie et à la pratique des compétences, il est nécessaire que le professeur s'assure –au préalable– de leur connaissance par les élèves.* » (...) « *En dehors des explications, elles (les références à valeur patrimoniale ou culturelle) ne devraient guère être étudiées pour elles-mêmes.* »²⁴

Le moins que l'on puisse dire est que le statut épistémologique et didactique de ces ressources est ambigu. S'agit-il d'outils à maîtriser pour pouvoir les utiliser ou les mobiliser (logique de recherche et de compétences) ou s'agit-il de connaissances à détenir en dehors de séquences de découverte et de la pratique de compétences (logique de réponses et de savoirs patrimoniaux) ? Autrement dit, s'agit-il d'être capable de situer un fait historique en lien avec d'autres concomitants en disposant d'outils (lignes du temps existantes) ou s'agit-il de restituer une ligne du temps conventionnelle ? S'agit-il de localiser un lieu (ou mieux de le situer) en disposant d'outils (atlas, cartes, ...) ou s'agit-il de remplir de mémoire une carte muette ? S'agit-il de connaître la population de Saint-Nicolas et son statut administratif ou d'être capable de le trouver ? Le programme affirme les deux sans opter pour une posture éducative civique ou citoyenne et au lecteur de se débrouiller.

²² ??? titre formation et date ???

²³ Programme d'Étude du Milieu, version du 26/10/07, page 15.

²⁴ Idem, page 37.

Bien sûr, on peut décider que les deux sont nécessaires, mais à condition de distinguer les deux logiques, de distinguer les ressources à maîtriser parce qu'utiles à une démarche de recherches en sciences humaines et celles à connaître (ce ne sont d'ailleurs plus des ressources, il faudrait trouver un autre nom), à connaître pour elles-mêmes car estimées faisant partie d'un minimum culturel commun. Les distinguer, parce que elles ont un statut épistémologique différent et parce que les démarches pour les apprendre et pour les évaluer sont différentes et ont des effets éducatifs différents. Ne pas faire croire que toutes les ressources utiles peuvent faire partie de la culture légitime et que tous les éléments de la culture légitime peuvent être utiles.

Les compétences. « *Le cours d'EDM privilégie donc l'explicatif (...) pour comprendre le sens du vécu des hommes et femmes d'aujourd'hui.* »²⁵ Passons sur la visée métaphysique de la formulation et retenons cette **volonté explicative** qui est affirmée à différentes reprises dans ce nouveau programme. La découverte des modes de vie passe par un questionnement et une recherche permettant d'en comprendre les évolutions, grâce à des ressources utiles, comme le préconise le document socles. Fort bien, mais la grande majorité des ressources sont strictement descriptives, n'ont aucune puissance explicative. Comment dès lors les mobiliser pour expliquer ? L'exercice des compétences et la découverte des modes de vie deviennent des prétextes pour faire passer des savoirs patrimoniaux. Ainsi, par exemple, si on part du présent et qu'on essaye de comprendre le présent, en quoi la romanisation est-elle indispensable pour expliquer quoi ? Et l'arrivée des Vikings ou le premier pas sur la lune ? En quoi les repères spatiaux peuvent-ils expliquer quoi que ce soit, pris tels quels et sans les notions (absentes) de réseaux et de polarisation ? Les concepts et notions associées (ou étiquetés tels) sont pour la plupart descriptifs également ; les concepts explicatifs ont été soigneusement évités. C'est la confusion qui est ainsi organisée en préconisant tout et son contraire.

5. Des erreurs épistémologiques et didactiques importantes

La nouveauté la plus apparente dans ce nouveau programme consiste en l'apparition de « **six activités des modes de vie : habiter, produire, consommer, se cultiver, circuler, vivre en société** »²⁶ qui, pour être étudiées, exigent « **un outil qui indique les caractéristiques essentielles de cette activité, c'est-à-dire d'un concept : habitat, commerce, mobilité, culture, production, société.** »²⁷ On se demande d'où sortent ces six activités qui n'en sont pas et les six concepts qui leur correspondent et qui ne sont pas des concepts non plus, en tout cas pas des concepts intégrateurs comme ils semblent être présentés.

Les six thèmes dits activités concrètes n'ont aucune validité, ni empirique (ce découpage du réel ne correspond à aucune observation possible), ni scientifique (elles n'existent nulle part comme telles dans la littérature). Ce ne sont pas des « activités ». Je n'ai par exemple jamais rencontré quelqu'un à qui je demandais ce qu'il faisait et me répondant « *j'habite* » ! Dire que consommer est une activité rend peut-être compte d'une évolution sociologique inquiétante mais reste relativement impropre malgré tout. Vivre en société serait une activité distincte de produire, consommer, habiter. Se cultiver, habiter, circuler, ... ne serait pas consommer. Etc.

Le concept de consommer, c'est commerce et celui de produire, c'est production ; celui de habiter, c'est habitat et celui de circuler, c'est mobilité. On cherche vainement une logique. On imagine que cette nomenclature est inspirée des fonctions de l'espace (résidentielle, administrative, commerciale, industrielle, ...) et/ou des composantes de l'activité économique (produire, consommer, échanger, répartir), mais ce n'est ni l'une ni l'autre, c'est une nomenclature hétéroclite qui n'est ni pertinente (elle handicape la démarche explicative plus qu'elle ne l'aide), ni cohérente (ses éléments se contiennent l'un l'autre). Les concepts n'en sont pas dans le sens où ils n'appartiennent à aucun champ disciplinaire commun, voire à aucun champ disciplinaire du tout, puisqu'ils sont ici réinventés pour les besoins de la cause (simplifier l'accès au réel). Le concept de culture, par exemple, est reconstruit sans aucune référence ni sociologique, ni anthropologique.

²⁵ Idem, page 37.

²⁶ Idem, page 6.

²⁷ Idem, page 9.

Avec ces « activités », on s'attendrait à entendre parler de ceux qui réalisent ces activités, à entendre parler des quatre grands acteurs sociaux ou agents économiques (ménages, entreprises, acteurs publics, associations). Il n'en est rien. Les acteurs sont totalement absents du programme. « **Elles** (les découvertes des modes de vie) **font intervenir conjointement et obligatoirement ces trois dimensions : quoi ? – où ? – comment ?** »²⁸ Pas de « qui ? » ! Les 20 pages décrivant le parcours minimal (pages 17 à 36) posent invariablement ces trois questions sans jamais faire référence aux acteurs. Le programme veut faire découvrir et comprendre les modes de vie et leurs évolutions à travers six activités humaines dont les hommes sont exclus. L'action humaine n'est pas explicative de l'évolution des modes de vie. Idéologiquement, ceci est significatif dès lors que le programme annonce aussi qu'il est un moyen d'atteindre la 3^e mission du décret (citoyenneté).

Dans « **Comment apprendre les concepts ?** »²⁹, le concept d'habitat est pris en exemple et référence est faite à Britt Mary-Bart. Et l'attribut y est confondu avec le type. Alors que chez cette auteure, le concept est construit à partir des attributs constatés comme invariants, ici il est construit à partir de ses variations. Ce n'est donc pas un concept qui est construit, mais une typologie (dans le cas où la construction va jusqu'au bout, ce qui n'est pas le cas du programme). A nouveau, on peut bien sûr décider de construire des typologies, cela peut être intéressant, à condition de ne pas dire que, ce faisant, on construit un concept.

Les six « concepts » sont d'ailleurs construits de la même manière dans les pages 59 à 64 : ce sont leurs variations dans le temps qui sont décrites sans aucune visée explicative. Ils ne font que conduire à des connaissances factuelles. Ils ne donnent pas sens aux faits, ils ouvrent un catalogue descriptif et on se demande où on trouvera le temps de faire découvrir toutes ces variations temporelles et spatiales et en quoi cela aidera pour comprendre les enjeux actuels.

Dans « **Comment apprendre les compétences ?** »³⁰, la formulation du titre est significative et cohérente avec la conception d'ensemble. Cette conception suppose que l'élève ne sait pas encore exercer une compétence avant d'avoir appris un certain nombre de choses. Ce qui est erroné évidemment. Poser des questions, chercher de l'information, faire des liens entre les informations récoltées, communiquer une synthèse de ces informations, ... sont des compétences ... j'allais dire « naturelles », culturelles évidemment, mais extrêmement tôt exercées. Ce sont finalement des compétences qui s'acquièrent en même temps que le langage. A 3 ou 4 ans un enfant exerce déjà ces compétences. Et s'il ne les exerce plus en 2^e secondaire, c'est que l'école lui a appris à les réprimer. Heureusement pour lui, il continue à les exercer en dehors de l'école.

Et c'est uniquement en exerçant déjà une compétence qu'on s'entraîne à l'exercer et qu'on améliore sa maîtrise (dans un domaine spécifique au moins). Les exercices préparatoires préalables aux compétences (page 41) sont donc absurdes en dehors de la compétence (on imagine des classes répéter ces exercices !). Tous les exemples cités, lorsqu'ils sont pertinents, sont tous déjà l'exercice de la compétence et rien d'autre que le travail à réaliser avec les élèves dans la compétence elle-même. Les réaliser dans le vide n'aurait aucun sens.

6. Appel à une refondation : pour un projet fort, ambitieux, généreux, citoyen et chrétien

Nous comprenons bien sûr les grandes difficultés à rédiger aujourd'hui un programme d'Etude du Milieu. L'école est coincée plus que jamais entre d'une part, des décideurs et penseurs qui préconisent le questionnement, la recherche, les compétences avec des savoir et savoir-faire utiles (ici, utiles pour comprendre le monde) avec une évaluation formative et d'autre part, des parents angoissés et des enseignants démunis qui préconisent la transmission des savoirs patrimoniaux et l'application répétée des savoir-faire, avec une évaluation certificative. Pour les autres cours, on peut au moins se réfugier derrière la discipline elle-même et on peut compter sur des enseignants au moins formés à la didactique de la discipline. Les 20 ans d'incompréhension, les contradictions du document socles et la

²⁸ Idem, page 37.

²⁹ Idem, page 40.

³⁰ Idem, page 41.

problématique actuelle de l'immersion pèse lourd dans la balance. Mais on ne peut quand même pas faire des choix de programme avec uniquement des critères par défaut.

Voyons les éléments positifs de la conjoncture. Les régendats sciences humaines ont tous vu leur population quadrupler en 5 ans. De nombreux jeunes enseignants formés à la démarche des sciences humaines vont être disponibles sur le marché de l'emploi. Dans les 8 ans qui viennent, 50% des enseignants vont prendre leur retraite et libérer des postes. Le titre régent sciences humaines devrait prochainement être reconnu et protéger l'attribution du cours. Ceci renverse complètement la logique qui a prévalu jusqu'à maintenant. L'Etude du Milieu va enfin avoir les moyens de ses objectifs. Voilà pourquoi il ne faut pas changer d'objectifs.

Au contraire, réaffirmons les objectifs de départ, rénovons-les et redéfinissons un projet fort, ambitieux, généreux, citoyen et chrétien, en lien direct avec les Missions de l'école, les Missions de l'école chrétienne et les socles de compétences.

a) **Un projet fort, ambitieux, généreux, citoyen et chrétien au niveau des valeurs et de la culture.** Le décret Missions nous demande de « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* ». Ce qui arrive pour le moment et ce qui risque de se renforcer, c'est une société moins démocratique, plus égoïste, avec des communautés plus repliées sur elles-mêmes et moins ouvertes aux autres cultures. C'est tout bonnement l'avenir de notre civilisation, voire de l'humanité, qui est en jeu. L'épuisement définitif des ressources fossiles et donc la disparition de notre mode de vie qui lui est directement lié, l'évolution de la biosphère, ses enjeux et ses risques, les migrations internationales, la pluriculturalité, les espoirs, mais aussi les risques qui y sont liés, la montée de l'intolérance, des intégrismes et des replis communautaires, la compétition internationale liée à une mondialisation libérale sans régulation publique, la perte des protections sociales et de la solidarité et la montée des individualismes, le renforcement des inégalités sociales, l'insécurité sociale et les réflexes sécuritaires menaçant les libertés, ... tout cela, si ce n'est pas l'école, l'école chrétienne, et les sciences humaines à l'école qui éduquent les jeunes pour sauver le monde, qui le fera ? L'Etude du Milieu est l'occasion idéale de réaliser un projet éducatif à la mesure des défis qui pèsent sur nous.

Dans cette optique, c'est la notion de **développement (local) durable** qui devrait structurer l'ensemble du programme, le développement durable compris dans sa triple dimension, viable, vivable et équitable, en lien avec la définition et les recommandations qu'en donne l'Agenda 21, mais au-delà aussi, avec esprit critique et créativité. Cela permettrait d'envisager les différents milieux étudiés avec une finalité et un questionnement de base commun, avec des enjeux et des problématiques spécifiques à chaque milieu, un travail explicatif à réaliser en exerçant les compétences et en mobilisant des savoirs et savoir-faire utiles et des attitudes citoyennes. Il s'agirait de comprendre le monde pour contribuer à le sauver.

Dans cette optique toujours, c'est **l'aménagement du territoire** et tous les métiers qui lui sont liés, y compris la valorisation du patrimoine, qui devraient servir d'usages sociaux de référence. Et en considérant l'aménagement du territoire non comme un problème strictement technique, mais comme un problème politique, c'est-à-dire en faisant une large place aux différents acteurs sociaux : ménages ou familles, associations, entreprises et acteurs publics.

b) **Un projet fort, ambitieux, généreux, citoyen et chrétien au niveau de la didactique.** Contrairement à ce que préconise le nouveau programme d'Etude du Milieu, le décret Missions exige qu'on « *1° mette l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire y afférents ; 2° privilégie les activités de découverte, de production et de création ; 3° articule théorie et pratique, permettant notamment la construction de concepts à partir de la pratique ; (...)* ». ³¹ Il s'agit donc, dans le respect du décret Missions, de réaffirmer l'intérêt des principes didactiques énoncés ci-dessus. Tout au contraire d'un renoncement face aux savoirs et savoir-faire, cette méthodologie

³¹ Décret Missions, art. 8.

suppose une très haute exigence didactique. Les savoirs et savoir-faire mobilisés sont appropriés dans la pratique, systématisés dans les phases de structuration qui suivent les activités fonctionnelles, transférés dans les activités fonctionnelles ultérieures et évalués dans les activités fonctionnelles nouvelles servant d'évaluation.

C'est là qu'un travail important est indispensable : un travail important de formation initiale et de formation continuée et un travail important de programmation. Le travail de formation est déjà bien entamé ; il reste à le poursuivre. Le travail de programmation est un chantier ouvert. Quelles connaissances conceptuelles et factuelles et quelles connaissances procédurales choisir et systématiser, comment les programmer (les décomposer dans le temps) et comment les mettre en œuvre ? Une programmation qui garantisse structurations horizontale et verticale (Trepper, didactique des mathématiques), structuration horizontale, c'est-à-dire ancrage dans la réalité sociale, les usages sociaux, intégration dans des activités fonctionnelles qui donne sens aux apprentissages et structuration verticale, ancrage dans un parcours, une progression, une accumulation articulée de savoirs et savoir-faire.

Aussi, ce texte demande deux choses : d'une part, un moratoire, la conservation à titre provisoire de la situation actuelle, et cela, pour un an ; d'autre part, la constitution d'une équipe large et ouverte, faisant place aux didacticiens spécialistes et à des experts et acteurs extérieurs au monde de l'enseignement et engagés sur le terrain de l'aménagement du territoire. Cette équipe aurait mission de réaliser une étude exploratoire en vue d'un nouveau projet fort, ambitieux, généreux, citoyen et chrétien en Etude du Milieu.

Jacques Cornet