

3. Milieu = réalité complexe, tissu d'inter-relations :

Le milieu, ce n'est pas cette réalité globale plus ou moins confuse, mais une réalité complexe qu'il convient d'analyser et de comprendre.

En effet le milieu c'est à la fois :

- le milieu de la *nature physique et biologique* qui nous entoure et nous conditionne ;
- le *milieu humain*, c'est-à-dire les rapports obligatoires que nous entretenons avec les autres et avec les réalités sociales et psychosociologique ;
- l'univers *technologique et ses* incidences sur notre vie quotidienne, notre manière de vivre et de penser (*media* en particulier) ;
- le « *musée imaginaire* » de toutes les créations intellectuelles, plastiques des hommes depuis leurs origines ;
- l'environnement culturel et idéologique ;
- mais le milieu, *c'est surtout autre chose* que la juxtaposition des composantes différentes, le milieu, c'est un ensemble dont l'équilibre est déterminé par les *actions et réactions* des éléments qui le composent. L'acte pédagogique consiste avant tout à saisir « l'intime solidarité des êtres et des choses », c'est-à-dire le réseau *d'inter-relations* dont les êtres et les choses sont les pôles et les supports, l'organisation — peu ou pas apparente d'emblée — qui font de ce réel un milieu.

4. Problèmes de vocabulaire :

a. Etude du milieu ou étude de milieux ?

Ayant défini le milieu comme une « structure », c'est-à-dire comme « siège d'inter-relations », il est bien évident que pour une aire donnée, il existe plusieurs réseaux d'inter-relations définissant *autant de milieux*.

- *Chaque étude ne vise donc qu'un* milieu pris dans le milieu global qui est celui dans lequel vit celui qui l'étudie. Ce milieu global immédiat étant lui-même *une* structure partielle au sein de structures plus vastes allant jusqu'à l'univers.
- Sur le plan pédagogique, il est nécessaire de préciser que cette étude porte d'abord sur un milieu pris dans le milieu global *immédiat de l'enfant* et se poursuit *pour une mise en perspective* par l'analyse de *milieux situés ailleurs* (cf. le chapitre : *Milieu proche et extension typologique*).
- S'il apparaît nécessaire de substituer l'expression « étude de milieux » à celle d'« étude du milieu », c'est que trop souvent, d'une part l'expression « étude du milieu » est assimilée à l'étude *du* milieu *local global* et d'autre part que le « mouvement de décentration », de mise en perspective est escamoté.

b. Milieu ou environnement ?

Tel qu'il est abondamment utilisé par la presse écrite et parlée le mot environnement recouvre, en France, des domaines si vastes qu'il est difficile de définir une méthode d'investigation qui lui soit propre.

Une approche un peu rigoureuse de l'environnement passe nécessairement par une *étude des milieux* le composant, considérés comme espaces organisés dont la physionomie, les caractéristiques, les rapports qui s'y manifestent entre les êtres et les choses s'expliquent à partir d'une *localisation précise*.

Comprise comme recherche des rapports complexes entre une nuisance et les objets du milieu où elle se produit (conception anglo-saxonne), recherche des moyens de lutte à mettre en œuvre (politiques, financiers...) l'étude de l'environnement reprend les études de milieux. Cependant, elle insiste plus nettement sur l'*éducation du respect* de l'environnement, l'initiation à la responsabilité individuelle et collective.

Par ailleurs, *au sens plus « psycho-sociologique »*, l'environnement entendu comme l'ensemble des situations, des stimulations conditionnant l'enfant est d'un grand intérêt. Le milieu familial avec l'omniprésence des *media*, les milieux ludique scolaires et extra-scolaires existent en tant que réalités ayant une profonde influence sur l'enfant. Ici, le mot environnement renvoie davantage à l'*individu*, alors que le mot milieu semble surtout s'adresser à l'objet, au monde extérieur, aux autres. Alors que l'enfant est comme « englué » dans l'environnement qu'il subit et dont il envisage difficilement la maîtrise, il est plus *actif* vis-à-vis du milieu « objectif » dont la connaissance progressive est souhaitée et ressentie comme puissance. C'est au maître de tenir compte de ces « réalités » et occasionnellement au moins de les envisager comme « réalités significatives » ; travail sur le *journal*, sur l'*actualité*, analyse de conflits psychologiques.

B. Etude

Etudier, ce n'est pas assister passivement à un spectacle,

— c'est *enquêter*, c'est *rechercher*, c'est *participer activement* à l'*élaboration de la connaissance*.

Lors d'un travail « *sur le terrain* », étudier ce n'est pas suivre passivement une visite commentée, ce n'est pas *subir* un cours magistral dans un décor autre que celui de la classe, mais c'est *participer à une investigation active des êtres*, des choses et de leurs relations. C'est s'étonner, questionner, *émettre des hypothèses* explicatives, les vérifier ou les transformer pour aboutir à des conclusions plus ou moins provisoires.

— *Par ailleurs*, étudier, ce n'est pas seulement assimiler et comprendre mais c'est *dominer* pour en être maître, c'est être capable de se situer en dehors pour pouvoir juger, diriger. *L'étude n'est pas gratuite*, elle vise la *maîtrise du milieu*.

1. LES OBJECTIFS POURSUIVIS

1. le milieu de l'enfant comme point de départ commode et irremplaçable de l'activité scientifique

- a. Les données psychologiques les plus banales mais aussi les plus incontestées nous invitent à partir du milieu : (expérience concrète telle qu'elle est vécue dans ses composantes actives, sensibles, idéatives, émotionnelles).

Une première approche des données concrètes activement vécues par l'enfant est l'occasion en effet de vérifier, de corriger les données de la perception et de la pensée par l'exercice de l'intelligence et de l'esprit critique tant il est vrai que l'identification des objets, la création et la pratique de l'objectivité se forment d'abord à ces niveaux.

Cette approche, c'est aussi la saisie de l'imprévu sous l'usuel et par là l'éducation de la curiosité et de l'étonnement qui s'émoussent dans la monotonie des rapports quotidiens.

Le milieu, c'est le point de départ normal avant toute *spéculation intellectuelle*. Si on veut éviter de se limiter à un stérile verbalisme, avant d'être abordé comme milieu pensé, le milieu doit être vécu.

- b. De surcroît, le contact avec le milieu est indispensable pour donner à la réalité sa *vraie dimension*. C'est l'occasion de substituer au savoir schématique et froid une vision précise et colorée et d'autant plus efficacement que le milieu a l'avantage d'introduire la *technologie* (l'outillage) et les *structures sociales* dans le champ d'observation. C'est l'avantage incommensurable de l'étude de milieux *que d'impliquer* des activités sur un domaine où tous les faits humains et matériels sont intimement mêlés.
- c. Et surtout, le milieu constitue pour l'enfant un « *révélateur* », un révélateur de lui-même, en tant qu'individu et en tant qu'expression d'un milieu sociologique particulier, à la fois pour lui-même et pour les autres (le maître en particulier). « Au contact avec tout ce qui l'entoure, l'enfant privilégie certains éléments qui correspondent à ses intérêts et découvrant le milieu, il nous montre qui il est et il se découvre lui-même ».

2. Le milieu de l'enfant comme point d'ancrage d'une méthode de connaissance

- Le milieu c'est le meilleur moyen pour acquérir une *méthode de connaissance*, car non seulement le milieu sollicite la curiosité, le questionnement *mais* c'est une sorte de « *banc d'essai* » pour la conduite de la réflexion, l'apprentissage de l'esprit scientifique.
- Il faut, en effet, devant la même référence :
 - exprimer d'une manière précise les observations,
 - aller au-delà des connaissances reçues, des premières impressions, pour relever les indices significatifs,

- organiser ces notations pour passer à la formulation des premières hypothèses qu'il faudra vérifier, remettre en question,
 - inventer la schématisation, la représentation qui permettra de communiquer l'essentiel et peut-être d'accéder à la conceptualisation.
- C'est l'occasion ainsi de mettre en place, d'« ancrer » les aptitudes opératoires, « d'intégrer » une méthode d'approche, mais aussi d'acquérir les *connaissances instrumentales indispensables* : (utilisation des différents outils : plan, carte, photographie, etc.) pour une maîtrise effective des informations dispensées par les *media*.

C'est d'une initiation efficace au va-et-vient constant entre la réalité appréhendée directement et ses représentations (figurées et schématisées) que dépend une bonne lecture de toute la documentation médiatique.

3. Le milieu objet indispensable de connaissance

Bref, ce qu'on est en droit d'attendre d'une activité d'étude de milieu, c'est une formation générale, des habitudes d'esprit, des « techniques intellectuelles ». Mais s'il est fondamental de construire un réseau de concepts au moyen desquels l'enfant organisera sa vision du monde, son savoir et son action, *la connaissance* des milieux de vie doit être aussi *un objectif, un but*.

Tout en faisant découvrir les méthodes de la pensée scientifique, le maître aide l'enfant à se constituer un savoir cohérent. L'étude de milieu vise une prise de conscience par l'enfant des interactions dialectiques entre l'homme et le milieu. L'acte pédagogique essentiel consiste précisément à saisir l'organisation, le réseau d'inter-relations dont les êtres et les choses sont les pôles et les supports.

Ce souci d'envisager le milieu comme objet de connaissance peut lever la *pseudo-contradiction* entre les savoirs, les contenus d'une part, les « pouvoirs » intellectuels (capacité d'analyse, de synthèse, de symbolisation...), les méthodes, les attitudes d'autre part. Les connaissances géographiques, historiques, biologiques, technologiques, etc, fruits des études dans le milieu sont nécessaires pour la mise en place de capacités, de compétences réelles, non factices.

4. La fonction culturelle de l'étude de milieu

En dernière analyse, la fonction essentielle de l'étude de milieu c'est d'abord de provoquer pour l'enfant un éveil raisonné au monde qui l'entoure puis une prise de conscience élargie et de plus en plus lucide de sa place et de ses responsabilités.

L'étude de milieu, en faisant *coïncider l'éducation*⁽²⁾ et la *culture*⁽³⁾ peut

(2) *éducation* : transmission d'une génération à l'autre des connaissances, des techniques, des attitudes et des valeurs imposées ou suggérées par la civilisation dans laquelle elle s'exerce.

(3) *culture* : attitude active de l'intelligence, de la sensibilité devant le milieu matériel, moral, spirituel...

alors être considérée comme la pièce maîtresse de la formation, *l'axe essentiel d'un humanisme moderne* permettant de préparer l'individu à cet *équilibre vital* entre son « absorption » par le milieu et son « action » sur le milieu.

2. CHOIX DES MILIEUX

1. Le milieu

Le milieu, c'est d'abord *le milieu local*, banal, quotidien, proche et immédiatement accessible par la classe, et dans tous ses aspects. L'on est toujours surpris d'entendre que le petit rural ne s'intéresse pas à la ferme, que le petit citadin ne rêve que de la campagne et ne prête pas d'attention à l'activité du quartier. En réalité, le milieu est vie et mouvement et intéresse prodigieusement l'enfant pourvu que le maître lui donne la main pour l'apprendre à voir, à observer ce qui se passe dans le quartier, dans le village. Comment ne pas comprendre alors l'émerveillement de l'enfant devant le « déjà vu » qu'il croyait connaître et qu'il redécouvre : ce quartier, ces rues qu'il parcourt tous les jours ont mille secrets, offrent tant de richesses qu'il en perçoit toujours de nouvelles au sein du groupe d'exploration ou plus tard en classe.

2. Nécessité d'un choix de « réalités » significatives et accessibles

La masse des faits offerte par le milieu est si considérable qu'une étude exhaustive déboucherait sur une accumulation inutile.

« Il ne peut être question de faire du clerc d'aujourd'hui à la fois un technicien, un homme de sciences, un sociologue, un artiste, un mathématicien, un politique ou un sportif à qui tous les secrets et toutes les possibilités de ces différentes disciplines seraient familières »⁽⁴⁾.

a. *Il faut opérer des choix de « réalités significatives »*

Il est dans l'étude du quartier, de la ville ou du village des choses qu'il faut connaître parce qu'elles ont une importance et une signification pour la compréhension du milieu, il en est d'autres qui relèvent de l'érudition et qu'il ne s'agit pas d'accumuler par plaisir.

Les « *combinaisons spatiales significatives* » à retenir doivent donc être riches de « valeurs formatrices ». Une liste indicative peut en être dressée dans le cadre d'une analyse rigoureuse des objectifs nationaux poursuivis, toutefois elle est à adapter sur le terrain aux *potentialités des milieux locaux* et aux *capacités matérielles* des écoles (possibilités de déplacement en particulier).

A titre indicatif ce peuvent être des unités de production ou d'échange simples (une ferme, un atelier, un marché), « des unités de vie » (un quartier, un paysage, une place) qui concrétisent, rendent sensibles d'emblée les éléments fondamentaux du monde moderne : la technique,

(4) A. CLAUSSE.

les facteurs économiques et structures sociales sans exclure les préoccupations temporelles (« ce qui était autrefois, ce qui sera demain »), ni les pensers, ni les vécus individuels et collectifs véhiculés des traits de mentalité.

b. Il est nécessaire de choisir des « *réalités accessibles* » c'est-à-dire tenant compte de la dimension psycho-génétique de l'enfant.

— Le souci de respecter la dimension psycho-génétique a conduit certaines pédagogies à considérer une *aire géographique* précise comme champ d'études privilégié de chaque groupe d'âge.

— Cependant à la lumière de l'analyse de *l'environnement de l'enfant* (l'apport de l'école parallèle en particulier), des études de Piaget et surtout, plus récemment de Bruner (notion d'appréhension spiralaire des notions et des concepts), il apparaît que :

- sa place dans l'échelle des phénomènes (c'est-à-dire le niveau taxonomique de la combinaison spatiale envisagée),
- la profondeur de l'analyse demandée,
- la richesse des hypothèses,
- le degré d'*abstraction* de la synthèse visée doivent constituer l'objet des préoccupations du pédagogue.

Ce qui manque à l'enfant, c'est le discours référé au réel, le sens du relatif et de la mise en relation, la critique de la subjectivité ; la tâche essentielle de l'éducateur, c'est donc d'aider l'enfant à comprendre progressivement le réel qui l'assaille de toutes parts et de multiples façons (un réel non restreint au milieu immédiat) en lui donnant la possibilité de réagir avec une efficacité de plus en plus grande.

3. Milieu proche et « extension typologique »

Afin d'aider l'enfant à ne pas s'attacher au « superficiel », au « contingent » et lui permettre d'atteindre « l'essentiel », le « permanent », afin de mieux lui faire saisir les « inter-relations » entre les éléments, l'importance réelle des faits, il est nécessaire de multiplier *les comparaisons*. C'est l'objet de ce que l'on peut appeler « *l'extension typologique* » ou en « étoile »⁽⁵⁾.

(5) « *typologique* » dans la pratique pédagogique signifie relative à des combinaisons de même nature mais présentant des aspects différents. Exemple : un autre quartier de la ville, un quartier new-yorkais :

- que l'on compare à la combinaison localement analysée dans le milieu immédiat ;
- que l'on saisit au-delà de l'exemple pris comme point de départ et des différences « secondaires » entre les exemples, « l'essence », la « structure » même du phénomène envisagé. C'est au terme de cette démarche que l'approche des concepts peut être considérée réalisée, sans que l'on puisse parler, toutefois d'une maîtrise complète et définitive. Il est à remarquer que « l'extension typologique » (généralisation) n'a rien de commun avec « l'élargissement concentrique » mentionné ci-dessus. Voir la « note complémentaire » publiée à la fin de cet article.

1. Principes généraux

a. Approche active et part du maître :

- ce que le maître souhaite, c'est que l'enfant s'oriente vers une *investigation active*⁽⁶⁾ des êtres, des choses et de leurs relations. L'étonnement, le questionnement, la formulation d'hypothèses, leur vérification, la découverte d'explications même provisoires sont autant de jalons de cette activité.
- le succès de l'entreprise, de cette marche vers l'esprit scientifique dépend de *l'attitude du maître*, de la qualité de ses réactions devant les manifestations spontanées de l'enfant, de sa volonté à *la fois* de s'effacer (ce qui compte pour la formation de l'enfant, c'est son cheminement individuel. La prise en charge personnelle de la connaissance) et de rester un guide et un conseiller.

La part du maître s'appréhende :

- au niveau de la définition rigoureuse des *objectifs poursuivis*,
- au moment du *choix des expériences* qui doivent être adaptées aux possibilités des enfants,
- au *sein de l'activité* elle-même ; le maître conduisant les enfants à préciser une remarque, à rectifier une observation, à chercher toutes les solutions possibles au problème posé.
- c'est donc définir *aussi* une *attitude « active » du maître* qui ne peut se satisfaire de la spontanéité naturelle de l'enfant, qui le « provoque » sans cesse, qui l'oblige à sortir d'une pensée conformiste aux réactions stéréotypées, qui le pousse continuellement à exercer son esprit critique.

L'activité réelle de l'enfant et l'attitude active du maître ne sont pas antinomiques, ce sont les deux volets d'une même pédagogie. Il ne s'agit pas plus d'abandonner l'enfant à ce qu'il est que de lui apprendre de manière dogmatique ce que nous pensons devoir lui apprendre.

b. Milieux et disciplines :

Le contact avec le milieu est *global, synchrétique* au départ par la nature des choses, il ne condamne pas, pour autant, la *spécificité* des disciplines impliquées mais il y conduit.

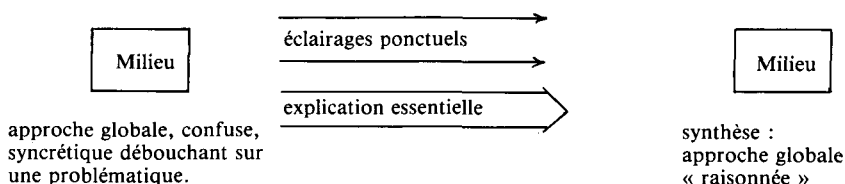
En effet, la critique de cette première appréhension par l'analyse des intérêts manifestés par les enfants, par la confrontation des impressions de chacun conduit à *mettre l'accent* sur telle ou telle discipline *sans* pour cela négliger les autres approches. On parle alors d'activité à *dominante* géographique ou bien historique, économique, sociale, biologique, esthétique, morale, politique. Si pour des raisons pratiques, les travaux

(6) Au sens piagétien cf. J. PIAGET, *Psychologie et Pédagogie*, p. 102, Paris, Gonthier, 1969.

sur les dominantes ne peuvent être menés simultanément, ils s'entrecroisent en réalité sans cesse : que l'on étudie un quartier ou un village, que l'on analyse un paysage, on a recours à la fois à une démarche, à des outils et des observations de type biologique ou technologique, à des considérations esthétiques, etc.

Le questionnement à propos *de son milieu de vie* amène l'enfant à une réflexion sur le passé et, par conséquent, à *un recours explicatif à l'histoire*. Tel phénomène cerné, tel trait rencontré ne peut s'éclairer que par cet apport : la disposition des pièces d'une habitation, la configuration d'une ville, les traces laissées dans le paysage par des constructions passées, l'explication d'inadaptations économiques sont autant d'occasions, à chaque instant, *d'avoir recours ponctuellement à l'histoire pour éclairer le présent*. Ces travaux peuvent déboucher sur une investigation historique plus complète dans la mesure où le projet de la classe cherchera soit à cerner *une évolution*, soit à dégager *les composantes d'une société passée* dont on a perçu quelques aspects motivants (travaux de *construction* historique centrés sur les inter-relations à une époque donnée). Dans ces cas précis, l'étude de milieux se présente comme une phase de sensibilisation à l'histoire et prélude à des travaux plus spécifiquement historiques (dialectique d'une réflexion entre présent et passé).

L'enfant apprend à voir le même phénomène avec *des points de vue différents*, la synthèse des différents points de vue permettra de retrouver la globalité du départ éclairée, expliquée, dominée par approches successives.



- En définitive, l'étude de milieux éveille l'enfant aux problèmes que pose le milieu, il est nécessaire pour les résoudre de *faire appel* aux savoirs et aux méthodes correspondant aux différentes disciplines (ce qui constitue *un éveil* aux disciplines) ; complémentaiement, l'essentiel des activités que l'enfant accomplit en chacune d'elles constitue un éveil *par* ces disciplines sans avoir pour autant l'outrecuidante ambition de faire maîtriser par l'enfant la spécificité méthodologique et épistémologique de chaque discipline, mais seulement le projet raisonnable de l'aider à construire un réseau de concepts au moyen desquels il organisera sa vision du monde.
- Aussi la querelle de l'éveil *aux* ou *par* les disciplines apparaît-elle *fausse*. Par ailleurs, les études de milieux *ne* constituent pas une discipline nouvelle qui viendrait soit s'ajouter à des disciplines existantes, soit se substituer à elles. Elles ne remplacent pas les sciences sociales,

ni les sciences expérimentales, *elles y conduisent et s'y alimentent par un cheminement adapté au niveau intellectuel de l'enfant.*

c. *Représentation et communication :*

1 - *Ce cheminement vers l'abstraction la plus élaborée est éminemment formateur*, ce qui compte, ce qui donne un sens à l'activité c'est ce mouvement qui mène l'enfant de l'observation « sensible » à la représentation schématique qui met en valeur l'essentiel. Ce qui compte c'est l'enfant qui analyse, compare, trie et participe ainsi à la « *construction d'abstractions* », c'est là le point *indispensable* pour qu'il soit apte à lire les « *abstractions constituées* » concernant les autres milieux, dans le cadre de l'approche typologique. Cette signification de la représentation est rarement bien vue par les détracteurs de l'étude de milieux ; ils feignent de croire que l'activité portant sur des objets concrets se réduit à un processus figuratif (c'est-à-dire donne une simple copie conforme) alors qu'elle est de l'ordre de *l'opératif* (elle transfigure le réel pour en saisir le mécanisme)⁽⁷⁾.

2 - C'est une étape fondamentale :

- vers la *communication* : communiquer c'est représenter pour les autres ;
- vers *l'abstraction* qui simplifie, qui organise, qui permet la maîtrise du concret touffu et le rend accessible.

Représenter le réel revient toujours plus ou moins à le schématiser. Cette schématisation se faisant aux niveaux :

de la photographie, cas où la représentation est à son degré le plus bas, en sachant bien toutefois que la photographie n'est pas le « reflet analogique » de la réalité, qu'elle est déjà un point de vue sur la réalité et que la « dénotation » d'un document photo (la simple identification des différents éléments) et *a fortiori* l'appréhension des « connotations » (la lecture de la symbolique véhiculée par le document au niveau « empirique » et au « niveau culturel » selon la définition de Panofsky) nécessite un *apprentissage* ;

du schéma mathématique où cette simplification atteint son plus haut niveau, en passant éventuellement par des représentations intermédiaires.

- 3 - Il n'existe pas de véritable enrichissement si l'enfant n'est pas amené à rendre compte de son activité en utilisant des *langages complémentaires* :
- langage oral : compte-rendu et récit,
 - langage graphique : dessins individuels libres, plan, croquis,
 - langage écrit : comptes rendus, schémas, graphes,
 - langage audio-visuel : montage simple.

(7) J. PIAGET, *op. cit.*, p. 107.

- L'expression est à la fois *libératrice* des impressions du milieu et *formatrice*, car elle pousse à se contraindre, à passer de l'implicité à l'explicité.

- Par ailleurs, elle a, au niveau de la classe, *une fonction dynamique* irremplaçable :

- en permettant la « communication » au sein de la classe (de l'individu au petit groupe (ou) à toute la classe) d'informations, d'impressions elle est un puissant facteur de socialisation ;
- en créant des possibilités d'échanges avec d'autres classes et avec les parents (exposition, journal) elle ouvre l'enfant vers un dialogue plus large encore.

d. *La nécessaire pédagogie du document :*

a. *Pourquoi ?*

Pour parvenir à l'« extension typologique », le milieu local peut apporter des exemples. Cependant, il ne saurait suffire dans tous les cas d'autant plus que les possibilités financières de nos classes réduisent les possibilités de déplacement. C'est alors que s'impose le *recours aux données véhiculées par les documents* (en particulier audio-visuels) recours qui est impératif en ce qui concerne le passé.

b. *Objet de cette pédagogie :*

Il nous appartient donc d'éduquer l'enfant, de le préparer à appréhender ces documents afin que leur lecture s'effectue sans trop de déperditions. Quelle que soit la forme du document, il faut que l'enfant « lui prête vie ».

— C'est dire l'importance de la pédagogie des différents moyens, outils utilisés en tant que « substituts », que « relais » de la réalité : image fixe ou animée, croquis, schéma, plan, carte, représentation graphique et statistique pour les aspects visuels, bande-son pour les aspects auditifs.

— Il s'agit donc d'*apprendre* à l'enfant à lire le « message » quelle que soit la forme sous laquelle il se présente en l'aidant à découvrir :

- ce que le document « *montre* » : il est rarement explicite par lui-même, il a besoin d'être « questionné » ;
- ce qu'il « *signifie* » : il est un « signe » de quelque chose qui est loin de nous ou qui a disparu.
- ce qu'il « *vaut* » comme document reflétant une réalité. Il s'agit alors d'envisager une analyse *critique* des informations apportées par le document.

c. *Comment ?*

— *La lecture « correcte » des documents suppose :*

- une utilisation pertinente des documents : ils n'ont pas le

même degré d'abstraction, ils ne présentent pas les mêmes difficultés de lecture : par exemple la carte topographique semble ne devoir apparaître qu'au cours majeur, le film n'être efficacement exploité qu'au cours élémentaire, etc.

- une participation à *l'élaboration* de ces abstractions que sont les documents afin que *la lecture* des documents qui sont des « *abstractions constituées* » en soit facilitée : c'est le « pont indispensable ». Cf. le schéma de synthèse ci-après.

Cette condition vaut plus particulièrement pour l'image. Il apparaît nécessaire de faire de l'enfant un « producteur », un créateur d'images afin qu'il en soit un consommateur critique. C'est dans la mesure où il aura été lui-même créateur qu'il déchiffrera, qu'il analysera avec profit les informations transmises par les *media*.

SCHEMAS RECAPITULATIFS
DES ACTIVITES LIEES AUX ETUDES DE MILIEUX

- a. Schéma de synthèse
- b. Schéma concernant la démarche pédagogique

a. Schéma de synthèse

Objet des activités :

Ce sont des milieux pris dans le milieu global de l'enfant, étude de « *combinaisons spatiales significatives* »

ex : unités de vie : quartier, paysage, village...

ex : unités de production et d'échange : atelier, ferme, marché...

Extension « typologique »

Combinaison de même nature « *ailleurs* » et autrefois

C'est la « référence » pour l'étude d'autres milieux

Moyens mis en œuvre :

- les enquêtes
- l'observation continue

Documents « substitués » de la réalité. Ce sont des « abstractions constituées » dont le niveau d'abstraction est plus ou moins élevé.

Travaux réalisés :

travaux

- d'observation, d'analyse, de synthèse avec :

1. réalisation de « *représentations* » de cette réalité telle qu'elle est aujourd'hui et telle qu'elle pourrait être demain (photos, dessins, schémas, graphes...);

2. *confrontation*

réalité

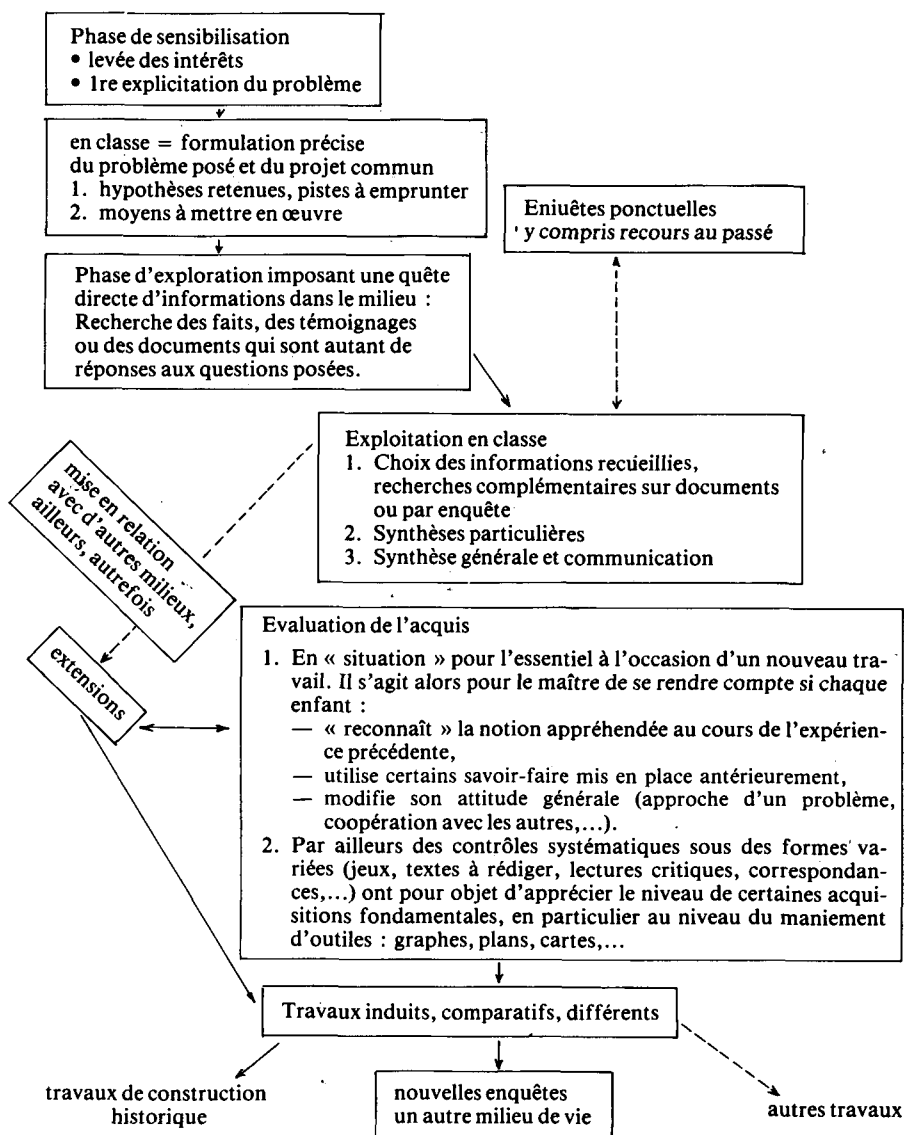
documents « constitués » extérieurs à l'école (actuels, rétrospectifs, prospectifs) (plans, cartes, graphes...)

documents constitués par les enfants

- 1 lecture interprétative de ces documents
- 2 réalisation (éventuelle) de « représentations » tirées de ces documents (dessins, graphes, schémas).

Ce double travail constitue le pont indispensable pour l'accès aux « abstractions constituées »

b. Schéma concernant la démarche pédagogique mise en œuvre pour l'étude d'un milieu de vie local ou proche, directement accessible.



**J. MARECHAL,
E.N.G. Dijon**

NOTE COMPLÉMENTAIRE : ETAT DE LA QUESTION SUR
« L'EXTENSION TYPOLOGIQUE »

L'expression « *extension typologique* » désigne la procédure mise en œuvre par le pédagogue pour aider l'enfant :

- à relativiser, à ne pas s'attacher au contingent, à « l'ici et maintenant » ;
- à dépasser le superficiel pour s'attacher à l'essentiel. En un mot, pour aider l'enfant à cheminer vers le « conceptualisation » de la réalité afin de lui donner un « pouvoir » pour comprendre son époque.

« *Extension* » signifie, par exemple, en ce qui concerne les activités portant sur les sociétés actuelles, que l'on passe de l'étude de la « combinaison spatiale » appréhendée dans le milieu immédiat à l'étude d'une autre combinaison en vue de donner aux résultats de l'étude, par le *biais de la comparaison*, une portée *plus générale et un certain niveau d'abstraction*.

« *Typologique* » signifie :

- d'une part que les combinaisons qui alimentent la comparaison sont de *même nature* c'est-à-dire qu'au-delà des singularités, des apparences et caractères secondaires qui les différencient, elles présentent des caractères essentiels communs ;
- d'autre part qu'on établit entre elles un *classement raisonné* selon un *critère discriminant* considéré comme explicatif c'est-à-dire surdéterminant pour le phénomène en cause. Dans une première approche (et peut-être provisoirement) nous avons décidé de privilégier le *critère économique-social*^(1 et 2). Ce critère composé est nécessairement un peu ambigu et ne peut fonder une typologie scientifique, il permet toutefois d'*éclairer la pratique pédagogique* au niveau de l'école élémentaire. C'est ainsi qu'à titre d'exemple, en ce qui concerne les unités de production agricoles, il peut être appréhendé trois types d'unités de production qui constituent, pour la France, des unités caractéristiques :
 - la petite exploitation familiale,
 - l'entreprise agricole capitaliste,
 - le G.A.E.C.

Il est à remarquer, qu'à ce niveau de la pratique pédagogique (c'est-à-dire à l'école élémentaire) la typologie explore mais n'épuise pas complètement la réalité. Est-ce une grave hérésie ? Une approche plus rigoureuse de l'expression « *extension typologique* » pourra être effectuée après la réalisation du projet concernant la définition des types (choix d'un ou plusieurs critères).

- (1) D'autres critères ont été examinés : technico-économique, socio-politique, écologique... L'ambition est de parvenir à une typologie de l'homme. La discussion concernant le choix du critère (ou de la combinaison de critères) est à reprendre mais elle ne peut être conduite rigoureusement que si les objectifs ont été préalablement clairement explicités.
- (2) Il est fait état ici d'un projet d'exploration de *nature épistémologique*. C'est dire qu'en se situant sur ce registre sont pris en compte les facteurs explicatifs d'ordre économique, social, politique et culturel (y compris ceux des systèmes englobants) mais ne sont pas évoqués certains autres aspects des travaux pédagogiques en particulier les approches concernant les *représentations* individuelles et collectives des « réalités » évoquées (les images que s'en font l'enfant et les adultes). Ces approches apportent un autre éclairage, c'est une *autre discussion* qui ne dispense pas de la réflexion évoquée ici.

Pour l'instant l'expression en tant qu'elle décrit une pratique pédagogique⁽³⁾ et qu'elle résulte d'un *consensus* au moins provisoire peut être acceptée. Certes les propositions d'études concernant les éléments de la typologie peuvent n'être éventuellement que le fait du maître (imposition d'un savoir) mais c'est :

- sous-estimer les capacités de proposition des enfants dans le cadre d'un projet défini en commun : recherche des critères puis des types significatifs c'est-à-dire explicatifs d'un phénomène ;
- ignorer la possibilité d'examiner, à titre exploratoire, toutes les propositions des enfants et en particulier oublier ce que peut avoir de fécond l'interaction entre le sujet connaissant et l'objet ;
- enfin refuser au maître quelque initiative.

Au niveau d'une *discussion plus élargie et à titre exploratoire* d'autres significations de l'expression « extension typologique » (ou d'autres couvrant sensiblement le même champ) peuvent être envisagées. Elle peut en effet signifier l'extension par addition (temporelle ou spatiale), l'extension logique (conceptuelle ou catégorielle), l'extension problématique... Cette dernière est particulièrement féconde. Il est du domaine de la recherche appliquée d'appréhender si elle est toujours maîtrisée par l'enfant et si elle ne risque pas d'être déviée vers un enchaînement de mots. Par ailleurs, en ce qui me concerne, je pense qu'une *réflexion épistémologique* sur la typologie doit être entreprise afin que l'expression « extension typologique » qui décrit une pratique pédagogique *soit fondée théoriquement*.

En effet si dans le contexte d'*unités économiques et sociales actuelles* et à un certain niveau taxonomique, on peut parler de typologie (sans pour autant avoir solutionné le problème des critères) l'expression n'est pas d'emblée admise dans le domaine *historique*.

Un certain nombre de questions doivent en effet trouver leurs réponses :

- L'extension typologique temporelle s'articulera-t-elle toujours sur l'extension typologique de phénomènes actuels ?
- Y a-t-il des champs autonomes de l'extension typologique concernant les phénomènes passés ?
- Peut-on envisager une typologie des sociétés du passé ?
- Est-il possible d'envisager une typologie des rapports sociaux ou une typologie de toute autre relation entre les « composantes de société » ?

Enfin, si la notion de milieu est conçue *aussi* au sens de réalité psychosociologique, de « climat » (c'est le milieu vécu ou perçu par le voisin qui peut m'éclairer sur ma propre vision et me révéler ma propre personnalité, l'approche d'une typologie de ce milieu et son articulation sur les précédentes sont aussi à envisager.

(3) « L'extension typologique » se greffant sur une « étude de milieux » définit donc une pratique pédagogique qui est très différente de la pratique qui était généralisée avant la rénovation et qui était désignée par l'expression *élargissement concentrique* : au départ, l'étude était mise en place dans le milieu immédiat mais 1. elle visait l'étude du milieu local dans son exhaustivité (plus formelle que réelle d'ailleurs) ; 2. elle s'adressait ensuite à des milieux de plus en plus éloignés, en un mouvement concentrique.

Cette réflexion épistémologique devant être suivie par la *prise en charge* d'une double préoccupation : *l'âge des enfants, les-objectifs* à poursuivre à l'école élémentaire.

JV MARECHAL