

Genèse et prolifération :

Les études de cas sont **apparues** dans les programmes scolaires au cours des **années 90** d'abord en **éducation civique**. Elles sont une adaptation à l'enseignement de la **casuistique** (discipline du droit) c'est pourquoi on les trouve dans un premier temps en éducation civique.

Elles « passent » en **géographie dans les années 2000** : on les retrouve dans le **programme de seconde** rénové. Le **renouvellement des programmes de collège les généralise** à l'ensemble de cette partie du cursus du secondaire. Dans la **nouvelle architecture** des programmes de collège qui se décline en trois volets (contenus, démarches, capacités), elles entrent dans celui des « **démarches** ». Elles sont donc présentées comme une **étape conseillée pour découvrir une question du programme**. Avec la réforme du lycée et le nouveau **programme des 1ères** on arrive à une incroyable **inflation** puisqu'on dénombre dans ce nouveau programme pas moins de **48 études de cas !**

Cette extension progressive à l'ensemble de la sphère histoire-géo enseignée en éducation civique n'a jamais été autrement justifiée que par le fait que « cela marchait avec les élèves en éducation civique ».

Qu'entend-on par étude de cas ?

Etudes de cas, études au choix ou entrées spécifiques que l'on retrouve dans les programmes sont une prescription faite aux enseignants d'aborder une question au programme par **un exemple « représentatif » ou « significatif »**, permettant au professeur « **de partir du concret** » avec ses élèves.

Partir du concret, c'est aborder une étude à partir de ce que l'élève est capable d'immédiatement reconnaître et de pourvoir d'un sens à partir de son expérience. Un personnage auquel la vie peut être rendue par l'évocation ou quelques documents, un objet ou un édifice, rapidement identifiables, un événement dans lequel des acteurs sont en scène peuvent devenir des supports concrets sur lesquels la pensée peut se construire parce qu'ils permettent d'imaginer quelque chose.

Donc ce que l'on nous propose comme entrée dans une question c'est d'étudier à travers une « évocation » ou « quelques documents » **la vie d'un personnage, un moment clé de l'histoire, un monument emblématique ...**

Concrètement, puisqu'il s'agit de cela, les instructions officielles sont très **injonctives et précises**, (la **mention de la liberté pédagogique** étant toujours un bon alibi à l'introduction de textes toujours plus corsetant pour les pratiques enseignantes). Sont mentionnés par exemple pour entrer dans le thème « **féodaux, souverains, premiers états** » en 5° **Philippe Auguste, Blanche de Castille, ou encore la bataille de Bouvines**, une famille de banquiers

pour étudier « l'expansion de l'Occident » ou encore **un philosophe ou savant des Lumières** pour étudier la remise en cause de l'absolutisme en 4° par l'Europe des Lumières.

Au final tout cela doit permettre en partant du concret de « **DONNER OU METTRE DU SENS, DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE** » car Les situations, lieux, personnages ou événements à partir desquels l'étude est conduite sont choisis en fonction de leur pertinence pour faire découvrir quelques traits des savoirs généraux que **le professeur met en scène** dans l'une de leurs expressions singulières »

Les questions soulevées par cette prescription, les observations du praticien, et les pistes d'analyses :

- Tout d'abord, **on aimerait savoir ce qui justifie la transposition** de cette démarche d'une discipline à l'autre. Au regard du droit, l'utilisation des études de cas en éducation civique évoque bien quelque chose de pertinent. En géographie, la discipline étant modélisante, on comprend éventuellement la démarche, mais en histoire ? pas de justification du côté épistémologique.
- Si on s'appuie sur la justification donnée par les documents officiels, il y a pour le moins matière à discussion car est-ce à dire que **ce que nous enseignions auparavant en classe ou la façon dont nous l'enseignions était inopérante et n'avait aucun sens** ? Est-ce à dire par ailleurs qu'un élève de douze ans peut trouver la vie d'un banquier du XIV siècle européen familière et être capable de **donner un sens à la vie d'Emile du Chatelet à partir de sa propre expérience** ?
- L'invasion de ces études signifierait elle que c'est **la nouvelle bonne façon** (et unique par la force du nombre) **d'enseigner l'histoire** au collège (et par extension désormais au lycée ?)
- L'utilisation des études de cas, dans le contexte actuel de programmes qui restent très denses en notions, concepts et contenus spécifiques pose problème au moment de la **généralisation qui se fait le plus souvent dans un temps assez court** (le rythme des questions au programme suivant celui du zapping). Le passage à la généralisation est possible à partir d'un certain nombre d'exemples surtout s'ils sont bien choisis, mais pour les élèves il s'avère qu'en pratique cela ne fait pas sens. Placer l'étude en **entrée de chapitre** leur suggère **l'importance de l'exemple étudié**, et son insertion dans des phénomène/processus plus généraux sème le doute. L'élève finit aussi par confondre **exemple et modèle**. Si bien que des collègues sont arrivés à de **lourds contresens au point de vue de la compréhension des contenus**.
- Les documents officiels précisent certes qu'il ne s'agit pas de faire **une série d'exempla** sauf que de fait au rythme de 3 h par question traitées (programme de 5°)

il reste peu de place pour constituer autre chose qu'un **imagier commun** dont on peut douter qu'il fasse davantage sens qu'une étude plus générale s'appuyant sur des exemples. Dans ce cas, on comprend que le **rôle du professeur soit celui du metteur en scène** des savoirs. Mais alors qu'elle est la place de l'élève dans cet apprentissage. **Apprendre l'histoire consiste-il simplement à imiter ? s'identifier ?** ou est-ce aussi acquérir des **modes de raisonnements**, utiliser des grilles de lectures, confronter, classer etc... des informations et en tirer une **intelligence du passé qui permette d'agir dans le présent ?**

- La plupart des études prescrites passent par « un grand personnage, un monument, un moment ». Est-il possible d'envisager d'enseigner l'histoire sans la **peopleiser ? La patrimonialiser ?** Quelle place reste-t-il **pour le collectif ? l'anonyme ? les sans noms ?** En quoi ne peuvent-ils pas aussi permettre d'incarner la leçon d'histoire et d'y mettre du sens ? Pourtant à) parcourir les programmes ils y ont bien peu de places.

On comprend enfin que cette prescription s'inscrit dans la **promotion de l'histoire centrée sur l'évènement, le récit, le personnage** et disqualifie **l'histoire connectée/histoire globale** qui peine à entrer dans l'histoire scolaire. Il faut prendre acte et assumer ce choix historiographique.

Il s'avère qu'il est nécessaire de mener une réflexion poussée sur ces entrées de chapitres. Certaines fonctionnent, d'autres non : il est donc souhaitable de **laisser l'enseignant organiser davantage seul le cheminement proposé aux élèves à l'intérieur d'une question**. Il n'y a **pas de recettes** pour enseigner l'histoire même si on comprend qu'avec la **disparition de la formation il y ait urgence du côté de l'institution à en proposer**. L'enseignant doit pouvoir choisir ses études, les placer où il souhaite dans le chapitre et se dispenser de les utiliser quand il trouve cela pertinent.