HAL
open science

Didactique de l'étude de cas en histoire

Élise El Meknassi

To cite this version:

Élise El Meknassi. Didactique de l'étude de cas en histoire. Education. 2014. dumas-01222541

HAL Id: dumas-01222541

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01222541

Submitted on 30 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Nantes

Master Métiers de l'éducation et de la formation

2014

DIDACTIQUE DE L'ETUDE DE CAS EN HISTOIRE

Mémoire soutenu par **Elise EL MEKNASSI**

Dirigé par **Sylvain DOUSSOT**

Je remercie Sylvain Doussot pour son suivi attentif pendant ces deux années et pour m'avoir appris qu'« un échec n'en est jamais un pour la recherche ».

Je remercie également Nicole Bertrand, dont les interventions cette année m'ont aidé à envisager avec plus de clarté, et à aimer davantage, mon nouveau métier.

Enfin, je remercie Toufik pour son soutien durant ces deux années.

SOMMAIRE

INTRODUCTION **4**

PREMIERE PARTIE- PRATIQUE DE L'ETUDE DE CAS EN HISTOIRE ET L'HISTOIRE SCOLAIRE **6**

L'ETUDE DE CAS DANS LA RECHERCHE HISTORIQUE 6

Une pratique relativement récente qui s'inscrit dans un renouvellement du paradigme historique *6*

Intérêt de l'étude de cas en histoire : quels sujets d'études ? Quels apports ? *10*

DE L'ETUDE DE DOCUMENT A L'ETUDE CIBLEE, UNE APPROCHE RADICALEMENT DIFFERENTE DANS L'ENSEIGNEMENT 11

L'usage du document, une pratique bien ancrée *11*

L'étude ciblée préconisée dans les programmes *12*

La notion d'étude de cas exclue de l'enseignement de l'histoire ? *15*

DEUXIEME PARTIE – QUEL « CAS » EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE ? **18**

L'ETUDE DE CAS PERMET D'ASSURER LA PROBLEMATISATION DE L'OBJET DE LA SEQUENCE 18

Le questionnement, base du travail de l'historien. *18*

La problématisation essentielle pour eviter l'étude pour l'étude *19*

l'étude de cas assure la problématisation *21*

DE L'IMPORTANCE DES REPRESENTATIONS DANS L'ELABORATION DE LA PROBLEMATIQUE… ET DE L'ETUDE DE CAS. 25

Quelle prise en compte des représentations dans les didactiques ? *25*

Ce qui fait cas pour l'élève, c'est ce qui va à l'encontre de ses représentations *31*

LE CAS, MOYEN DE TRANSFORMER UN « TERME » EN « CONCEPT » POUR L'ELEVE. 34

Qu'est-ce qu'un concept en histoire ? *34*

Quelle utilisation des concepts en didactique de l'histoire ? *35*

Le cas comme biais d'une conceptualisation *36*

CONCLUSION : « TOUT COMMENCE ET TOUT FINI PAR DES QUESTIONS » **40**

BIBLIOGRAPHIE **42**

INTRODUCTION

Cas : n.m. Situation particulière de quelqu'un ou quelque chose résultant d'un concours de circonstances.

Mon intérêt pour l'étude de cas vient d'une confusion entre « étude ciblée » et « étude de cas ». La vivacité avec laquelle on me répondait que l'étude de cas n'existait pas dans l'enseignement de l'histoire a accru ma curiosité pour cette question.

L'étude de cas est une manière particulière d'analyser un fait historique. Cette façon d'exploiter la source historique s'est développée au moment même où la « Nouvelle Histoire » voyait le jour, dont l'objectif central était de remettre l'homme au centre de l'étude historique. L'étude ciblée, au cœur de l'enseignement de l'histoire, se rapproche-t-elle de cette étude de cas ? Mes réflexions sur cette question ont donné lieu à un premier écrit, que je reprends partiellement dans la première partie de ce mémoire. Il est essentiel en effet de préciser ce que peut être l'étude de cas de l'historien, et de le mettre en parallèle aux approches récentes développées dans l'enseignement. J'entreprends alors d'envisager les modalités de la mise en place d'une étude de cas avec les élèves. J'interrogerais l'étude de cas d'un point de vue didactique : il s'agit de se demander si cette étude permet, voir facilite, l'apprentissage. C'est sans doute se poser immédiatement une seconde question sous-tendue par le concept de transposition didactique : quel cas pour les élèves ? Est-ce qu'il suffit de transférer le cas de l'historien à l'élève ? Ou bien le cas de l'historien et le cas de l'élève sont-ils totalement étrangers ? La transposition didactique est la transformation du savoir scientifique en savoir à enseigner. Mais la notion de transposition didactique doit peut être également servir à penser la transformation de la pratique historienne en savoir-faire de l'élève. En effet, les compétences sont aujourd'hui centrales dans le contrat didactique : nous n'apprenons pas à nos élèves simplement des *savoirs,* mais également des *savoir-faire*. Dès lors, il me semble que réfléchir à l'enseignement de l'histoire par le cas implique de réfléchir à la façon dont on va transférer non pas un *savoir*, mais une *méthode* à l'élève : celle de l'analyse du cas. Cette transposition didactique se justifie par la différence d'objectifs poursuivis. Elle se justifie également par

rapport à la différence de savoir : ce que l'historien sait va avoir des conséquences sur le choix du cas. Cela suppose de réfléchir à ce qui peut faire cas pour l'élève. Il faudra dans le même temps réfléchir aux modalités de mise en œuvre d'une étude de cas dans la classe.

L'étude qui suit se divise en deux parties, reflets partiels de l'évolution de mon questionnement. Dans une première partie, abordée dès l'année dernière, il s'agit de se demander « Qu'est-ce que l'étude de cas en histoire ? L'étude ciblée correspond-elle à l'étude de cas ? ». Cela nous amène à pointer les différences entre les deux. Dans une seconde partie, je cherche donc à répondre à la question suivante : « Qu'est-ce qui peut faire cas pour l'élève ? ». La spécificité du cas de l'élève implique une différence de méthode dans l'analyse de ce cas, il me faut alors envisager la « transposition didactique » de l'étude de cas, de l'étude par l'historien à l'étude telle qu'elle peut être envisageable dans la classe.

PREMIERE PARTIE- PRATIQUE DE L'ETUDE DE CAS EN HISTOIRE ET L'HISTOIRE SCOLAIRE

L'étude de cas a pénétré histoire au moment d'un retour du récit. Les réflexions épistémologiques qui l'ont accompagnée prennent un certain sens au regard de l'enseignement de l'histoire. Il me faut donc commencer par faire le point sur l'étude de cas dans la recherche puis comprendre ce qu'est l'étude ciblée des programmes du secondaire.

L'ETUDE DE CAS DANS LA RECHERCHE HISTORIQUE

UNE PRATIQUE RELATIVEMENT RECENTE QUI S'INSCRIT DANS UN RENOUVELLEMENT DU PARADIGME HISTORIQUE

La micro-histoire : l'étude de cas révélateur d'un contexte social.

La recherche historique s'est appropriée depuis les années 1960 l'étude de cas comme méthode d'analyse de l'histoire, à commencer par la micro-historia, école italienne qui part d'un cas particulier à grande échelle – locale ou régionale – ou de l'étude d'une personne ou d'un groupe de personne, pour mettre en avant un phénomène historique plus vaste. La micro-histoire est née d'une remise en cause de l'école Braudelienne (Gribaudi, 1987). La polémique avait trait à la notion de classe sociale, et à la réutilisation des catégories actuelles pour identifier des groupes plus anciens. Par exemple, l'utilisation du terme « bourgeoisie » posait problème car il évolue, la conception du bourgeois n'est plus la même. Il y a donc, avec la remise en cause de ces travaux, une remise en cause d'une histoire générale. Pour saisir la spécificité de la société dans le passé, il faut appréhender l'histoire *au jour le jour*, en s'attachant à un petit groupe d'individu et en restant au plus près des sources. Il ne s'agit pas d'étudier des évènements, mais la vie quotidienne : la micro-histoire ne se veut pas le retour d'une histoire évènementielle. Dans son étude des ouvriers au début du XXe siècle, Gribaudi veut saisir l'identité ouvrière à l'échelle d'un quartier.

> *« Il semblait important de se situer au plan des mentalités et des aspects culturels parce qu'il permettait justement de saisir les articulations complexes entre faits historiques et pratiques sociales,*

> *et, plus profondément, d'appréhender la force d'inertie des éléments microsociaux. (…) D'étudier leurs attitudes et leurs comportements, pour comprendre comment la vie quotidienne s'était articulée avec le plan des évènements politiques. »*
>
> *(Gribaudi, 1987, p. 9-12)*

L'objectif d'une recherche en micro-histoire est donc bien de réfléchir à une généralisation du phénomène. Les historiens de cette école insiste sur l'intérêt d'étudier l'anormal. L'extraordinaire permet d'identifier ce qu'est la norme dans le contexte étudié. Ginzburg aborde rétrospectivement la place de l'étude de cas dans ses écrits.

> *« La plupart des thèmes que j'avais traités n'étaient pas des illustrations ou des exemples qui renvoyaient à une norme préexistante, mais bien des cas : des histoires miniatures qui, selon la définition d'André Jolles, posent une question sans fournir la réponse, en signalant une difficulté non résolue » (Ginzburg, 2010).*

L'étude de Ginzburg sur le procès d'un meunier, parue sous le titre *Le fromage et les vers*, semble bien répondre à cette définition du cas. L'histoire du meunier constitue des éléments de preuve, mis en perspective dans une étude historique plus large interrogeant les pratiques culturelles populaires de l'époque (Doussot, 2012). C'est là la grande différence entre le cas et les monographies départementales de Labrousse, conçues comme le modèle réduit d'un ensemble plus vaste (Revel, 1997) : les monographies sont explicatives de l'ensemble, quand le cas interroge, interpelle, bref, pousse l'historien à se poser de nouvelles questions. Tout l'intérêt du cas est bien d'opérer des changements d'échelles.

Toutefois, l'étude de cas, si elle a pour objectif d'ouvrir la réflexion dans un cadre plus général que celui de l'individu ou de la communauté étudiée, ne peut aboutir à une « généralisation sauvage ». Ginzburg critique ainsi la démarche de Lucien Febvre qui tente une « démonstration inacceptable » en faisant d'un cas unique, Rabelais, une généralité sur les mentalités. La difficulté semble donc de parvenir à passer du singulier au général. Ce questionnement est à l'origine de critiques de la micro-histoire. Christophe Charle en

souligne les dérives en insistant sur la nécessité de rester connecté à l'histoire globale. Il est donc nécessaire d'effectuer un travail de va-et-vient, entre macro-histoire et micro-histoire, processus que l'on trouve justement à l'œuvre dans *Le fromage et les vers*. Par ailleurs la question se pose de l'exemplarité d'un fait social : comment l'évaluer ? La micro-histoire ne vise pas à l'étude d'un individu ou d'un groupe pour lui-même mais pour le mettre en perspective et comprendre un phénomène social. La micro-histoire n'est donc pas une fin en soi, c'est un moyen, pour un même objectif : la compréhension du fait social, le monde ouvrier pour Gribaudi, la culture populaire pour Ginzburg. L'enquête du *Fromage et les vers* nous suggère donc une méthode pour opérer ce va-et-vient entre objet de l'enquête et étude du fait social envisagé : il faut utiliser les solutions possibles, donc proposer des hypothèses de départ, identifiées par le cas, et en vérifier la validité par l'approfondissement de l'étude du cas et de son contexte. Pour arriver à un résultat probant, il importe donc de choisir le bon « cas » qui ne doit pas être un exemple lambda, mais qui doit au contraire trancher par son anormalité, qui permettra de mettre à profit un nombre important de sources, alors que l'anonyme sans histoire, parfaitement intégré, ne laisserais que peu de traces. Ainsi le cas de Menocchio est exceptionnel en ce qu'habituellement, les classes populaires ne laissent pas de traces. Les procès de Menocchio constituent une source précieuse pour comprendre la culture de ces classes subalternes. Le cas doit être aberrant, il doit défier les règles générales. Le cas est exceptionnel dans ses caractéristiques, mais révélateurs de normes, d'où l'expression d' « exceptionnel normal ». Toutefois, ce principe ne vaut pas pour tous les projets de micro-histoire : Alain Corbin a réservé toute une étude à la vie d'un paysan analphabète du XIXe siècle, choisi au hasard dans des archives[1]. Pourtant, en devenant objet d'étude pour lui-même, Pinagot passe au statut d'« exception » et devient définitivement un « cas » historique… Le but de l'historien est le même : comprendre le contexte social et culturel dans lequel l'homme évolue. La différence est que pour le personnage « lambda », il n'existe pratiquement pas de sources, ce qui rend le travail plus difficile. Cela justifie les études de « cas exceptionnels » pour lesquels l'historien dispose de nombreux documents (Corbin, 1999).

[1] Corbin, A. *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot,* 1998

Finalement, l'intérêt de l'étude de cas en histoire est d'obliger l'historien à mettre de la distance entre l'enquête et ses tentatives de reconstituer ce qui s'est passé. Dans le cadre d'une histoire générale, le problème est le même, mais masqué par la multitude de documents, de témoignages, qui donne l'illusion d'une connaissance globale du passé, alors qu'elle est nécessairement tronquée : « trop souvent les historiens confondent la documentation qu'ils connaissent avec la documentation disponible, la documentation disponible avec la documentation qui a été produite, et cette dernière avec la réalité sociale qui l'a produite » (Ginzburg, 2010). L'intérêt du cas n'est pas d'être *représentatif,* mais d'être *authentique*.

Les acteurs dans l'histoire.

D'un autre côté, le genre biographique, délaissé par les Annales, semble aujourd'hui reconnu comme probant pour la recherche historique, mettant encore une fois en valeur l'importance du particulier pour comprendre le général. La rhétorique classique de l'histoire place les acteurs dans un décor et décrit le réseau de contraintes qui s'exercent sur eux. Les actions sont alors présentées comme « la suite logique d'une situation plutôt que comme l'effet d'une volonté arbitraire. Tant il est rare, en histoire, que les acteurs aient vraiment le choix… » (Prost, 1995). L'explication historique tend à évoluer, et s'intéresse plus à l'acteur, à ses représentations, aux objectifs qu'il souhaite atteindre. La recherche en histoire ne s'attache pas qu'aux « grands hommes » qui « font l'histoire » : l'acteur, ou plutôt les acteurs, sont au cœur du renouveau de l'histoire politique, qui prend en considération les représentations et les croyances des individus (Sirinelli, 1997). Le « retour de l'acteur » est fortement lié à la volonté de comprendre certains processus sociaux et culturels, à la base du projet de la micro-histoire. C'est pourquoi le « cas » est souvent un personnage ou une petite communauté, le Menocchio de Ginzburg ou la communauté ouvrière d'un quartier de Turin chez Gribaudi (Revel, 1997).

Le retour de l'évènement

Le cas s'inscrit également dans un contexte de retour de l'évènement dans la recherche historique. L'évènement est intimement lié aux moyens de communication : Le rôle de la presse dans l'affaire Dreyfus, la radio dans l'histoire de la résistance. Le média donne au fait

le statut d'évènement en lui consacrant de l'importance. Dans cette perspective, l'étude de l'évènement peut apparaitre comme intrinsèquement liée à l'histoire contemporaine. Les médias ont ainsi « rendu l'évènement monstrueux. Non par parce qu'il sort par définition de l'ordinaire, mais parce que la redondance intrinsèque au système tend à produire du sensationnel » (Nora, 1974, p. 216). Par conséquent, l'évènement échappe en partie à l'histoire. Curieusement, l'évènement se rapproche du fait divers qui est exactement l'inverse : un fait non important mais qui renvoie à l'anormal, « le banal anormal » pourrait-on dire. L'évènement relève donc du cas : son caractère exceptionnel révèle ce qui est « normal » ou au contraire « exceptionnel » dans une société type. « L'évènement témoigne moins pour ce qu'il est que pour ce qu'il déclenche » : Nora semble paraphraser Ginzburg, illustrant ainsi le parallélisme entre le cas et l'évènement, qui apparait comme profondément lié à la société qui sacre le fait en évènement. C'est là que l'analyse historique prend tout son sens : le média commente l'évènement, quand l'historien analyse ce que l'évènement livre comme information sur le contexte dans lequel il émerge : l'évènement signale une crise dans le système social (Nora, 1974).

INTERET DE L'ETUDE DE CAS EN HISTOIRE : QUELS SUJETS D'ETUDES ? QUELS APPORTS ?

L'étude de cas telle qu'elle est envisagée par la micro-historia italienne et ses prolongements suppose un changement de paradigme de l'histoire : il ne s'agit plus d'étudier les grands évènements qui ont fait la France, ni d'envisager le temps long de l'histoire des Hommes, mais d'analyser les réactions des uns et des autres face aux évènements, de s'intéresser aux acteurs, individus ou groupes sociaux. Il s'agit moins d'envisager les causes que les conséquences. Finalement, la micro-histoire et le retour de l'évènement symbolisent quelques-uns des aspects de ce qu'on a appelé la « Nouvelle Histoire ». Dans cette perspective, l'étude de cas n'apparait pas comme une technique d'analyse en marge, mais comme une nouvelle façon de réfléchir sur le passé et sur ce que les traces des actions et pensées antérieures peuvent nous dire sur les Hommes.

Les sujets d'étude vont dans ce sens, ainsi des projets de prosopographie : le *Maitron* a vocation à recenser les hommes et les femmes ouvrières dans une perspective d'étude globale sur l'identité et le combat ouvrier. En étudiant *Bouvines*, Georges Duby ne fait pas

uniquement le récit d'une bataille, mais il analyse comment cette bataille est devenue importante dans la mémoire française, la façon dont elle a pu participer à la construction d'une identité de la nation. Il s'agit donc par l'analyse des effets, des conséquences d'un acte ou d'une personnalité particulière, d'insister sur leurs effets sur la société, sur ce qu'ils nous disent du passé.

La question de l'utilité de l'enseignement de l'histoire trouve ici un écho puisqu'il s'agit essentiellement pour le professeur d'amener les élèves à comprendre la société de leur temps, de pouvoir s'y intégrer et d'agir en citoyen raisonné. Il ne s'agit pas uniquement de faire acquérir une culture générale, pour laquelle un récit généralisé et présenté sous forme magistral pourrait sembler satisfaisant.

Je constate à l'issue de mes recherches sur l'étude de cas que celle-ci constitue une méthode probante de « faire de l'histoire » à condition d'avoir conscience des limites qu'une telle étude suppose : le cas n'est pas exemple, le cas ne vaut pas généralité. Par contre, l'étude de cas a le mérite de mettre en avant la complexité du fait historique. C'est pourquoi il a été décidé d'avoir recours aux études ciblées dans l'enseignement de l'histoire. J'aborde à présent cette question, en me demandant dans quelle mesure l'étude ciblée se rapproche de l'étude de cas.

DE L'ETUDE DE DOCUMENT A L'ETUDE CIBLEE, UNE APPROCHE RADICALEMENT DIFFERENTE DANS L'ENSEIGNEMENT

L'USAGE DU DOCUMENT, UNE PRATIQUE BIEN ANCREE

Les professeurs et inspecteurs d'académie ayant publié sur la question de l'étude de documents sont nombreux à constater que ce type d'étude favorise, contrairement à l'enseignement classique de l'histoire, la réflexion des élèves qui peuvent plus facilement construire leur cours puisque l'étude s'appuie sur un dossier documentaire. Ce dossier doit être composé de documents variés (textes, photos, affiches…) et permettre aux élèves de pouvoir en faire une critique historique (DARIER). Plusieurs questions se posent alors : comment choisir les documents de l'étude ? Et surtout, qu'est-il attendu de l'élève en termes de savoir-faire concernant l'usage de ces documents ? Doit-il être en mesure de les appréhender comme relevant d'un « cas » historique, et donc agir en historien ? Peut-il à

partir des documents comprendre le contexte historique et culturel auquel l'acteur, le lieu, l'entreprise ou l'évènement analysé renvoie ? Ou l'étude ne vise-t-elle qu'à corroborer ce qui a été dit plus tôt dans la séquence ? Dans ce dernier cas, il s'agit d'une étude de document telle qu'elle est classiquement entendue dans l'enseignement. Dans l'autre cas, cela signifie qu'on attend de l'élève des compétences lui permettant de maitriser une méthodologie proche de celle de l'analyse critique de document propre à l'historien.

Les programmes m'aiguillent pour déterminer ce qui est attendu d'un élève selon le degré d'enseignement. D'après l'introduction aux programmes du collège, « les collégiens apprennent, de façon progressive, à identifier et à analyser les différentes sources de l'histoire. Le document peut être utilisé selon des modalités variées : simple illustration, entrée dans un thème ou fondement d'un travail critique ». Dans le programme de Sixième, il est précisé que « Les élèves découvrent des sources historiques simples (archéologiques, iconographiques, extraits de textes…) qu'ils apprennent à interroger et à mettre en relation avec un contexte ». Il y a donc déjà analyse d'un cas et mise en perspective, l'étude de documents ne vaut pas pout elle-même, mais pour ce qu'elle évoque sur le contexte dont il est question. D'ailleurs, en quatrième, les élèves « consolident leur pratique de sources historiques diverses : identification, prise en compte du contexte, confrontation entre sources différentes ». Le lien avec le travail de l'historien est plus fort au lycée. Les programmes de Seconde précisent ainsi que « le travail sur les sources est essentiel, car il fonde la démarche historique. Il doit permettre aux élèves de s'exercer à une réflexion critique sur des sources de nature différente ».

Ainsi, dans les documents accompagnant le programme, l'utilité du document est explicitée : sensibiliser à la critique de la source et permettre une meilleure appropriation du savoir historique. Le document apparait comme un « outil » au service d'un objectif. Mais il convient de se demander si son utilisation amène à une approche différente de l'enseignement de l'histoire.

L'ETUDE CIBLEE PRECONISEE DANS LES PROGRAMMES

S'il n'est pas fait mention d'études de cas, l'objectif de passer par des « études » exprime une même logique d'analyser un objet spécifiquement identifié (un homme, un Etat, un

évènement…) comme révélateur de la complexité d'un processus historique auquel il fait référence : Vinci et la Renaissance, Verdun et la première guerre mondiale, l'Algérie et la décolonisation. L'étude de cas permet de pouvoir développer la complexité du phénomène, ce que ne permettrait pas un récit linéaire et général du fait historique étudié.

La préparation, le choix de l'étude par le professeur.

L'étude ciblée, généralement en début de cours, doit introduire la problématique du cours et ne pas être un récit. Par exemple, l'affaire Dreyfus n'est pas étudiée en tant que telle, mais intégrée à la question de l'évolution de la République en France.

La première question à se poser concerne le choix de l'étude. Généralement, l'enseignant n'a pas l'initiative de l'objet d'étude qui est imposé par le programme, ou proposé parmi un ensemble. Au vu des programmes actuels, l'objet de l'étude ne fait donc pas vraiment discussion, les choix étant fortement restreints par l'institution. Par contre, l'enseignant dispose d'une grande liberté quant au choix des documents : le document de l'histoire scolaire est plus large que pour la recherche, puisque tout support utilisé en classe peut être qualifié de documents, ce qui englobe les frises chronologiques (Colas, 2012). Par ailleurs, l'enseignant est invité à s'interroger sur les modalités de la mise en perspective à la suite de l'étude du cas proposé.

Les didacticiens mettent en avant les risques liés à la multiplication des documents et surtout aux modalités de leur exploitation par les enseignants : les élèves ont généralement un « questionnaire à remplir » dont l'objectif est de leur faire prélever des informations dans le texte. Mais le document n'est pas étudié en soi, seulement comme un élément « disant le vrai » ce qui peut être risqué. Finalement c'est à l'enseignant qu'il revient d'interpréter le document lors de la « mise en perspective », soit une généralisation (Doussot, 2012).

Généralisation, mise en perspective: Envisager l'étude ciblée comme un « moyen » et pas comme un objectif.

Une des difficultés concernant l'étude ciblée consiste à problématiser le cas pour ensuite aboutir à une généralisation de l'étude. Faut-il faire succéder à l'étude de cas un cours plus

général ? D'un autre côté, l'étude de cas nécessite une certaine connaissance du contexte, c'est pourquoi elle implique parfois une première phase introductive, explicative.

Ces questions de mise en perspective renvoient aux enjeux de va-et-vient entre micro-histoire et macro-histoire, à la nécessité, pour que l'étude de cas soit opportune, de changer d'échelle. Ce changement d'échelle, étudié par Revel, vaut donc autant pour la recherche que pour l'enseignement : « la micro-histoire a au moins le mérite d'attirer notre attention sur l'intérêt des variations d'échelles dans les sciences sociales » (Revel, 1996).

La mise en perspective est définie par le Ministère de l'éducation. Elle renvoie à la contextualisation ou à la généralisation : « il est nécessaire que chaque étude de cas soit contextualisée par une mise en perspective à plus petite échelle » ; les programmes de Première : « Des études significatives et mises en perspective (démarche déjà introduite au collège et en classe de Seconde) sont proposées non seulement pour écarter la tentation de l'exhaustivité mais aussi pour permettre une mise en œuvre dynamique du programme. » (BO n°9 du 30 septembre 2010)

Généralisation ne veut pas dire simplification, il faut donc mettre en avant les spécificités du « cas » étudié. L'affaire Dreyfus, jugée par un tribunal militaire, fait plutôt figure de procès d'exception que d'exemple de la justice sous la Troisième République, ce qu'il est important de souligner. Choisir comme étude de cas un évènement exceptionnel n'est pas contre-productif et permet quand même d'aboutir à un élargissement du moment que la complexité du phénomène est bien prise en compte. La mise en perspective nous rapproche de la conception de l'étude de cas dans le cadre de la micro-histoire : connaitre le cas n'est pas l'objectif du travail de l'historien, c'est simplement le moyen qu'il choisit pour arriver à comprendre un phénomène historique. C'est pourquoi il nous semble préférable de parler de « mise en perspective » ou de « changement d'échelle » plutôt que de généralisation, le terme étant trompeur.

Mettre le cas en perspective. Réflexions autour de l'enseignement de la décolonisation.

Pour rendre plus concrètes ces premières observations, je décide d'analyser à la lumière des réflexions entamées une séquence particulière, l'étude de cas dans l'enseignement de la décolonisation[2].

L'étude de cas doit rendre compte du processus de décolonisation, des problèmes de développement du nouvel Etat et de ses efforts pour intégrer la scène internationale. L'élève doit être en mesure de « raconter la manière dont une colonie devient un Etat souverain » et de « décrire quelques problèmes de développement auxquels ce nouvel Etat est confronté ». Si la partie « étude ciblée » de la séquence est assez détaillée dans le programme, l'étendue de la généralisation qui doit suivre n'est pas précisée. Il est simplement dit que « les décolonisations sont présentées à partir d'une carte » et que l'élève doit avoir assimilé que le gros des décolonisations se déroule de 1947 à 1962. Précisons par ailleurs que le professeur dispose d'environ trois heures pour enseigner cette partie du programme. La fiche éduscol liée à cette séquence détaille essentiellement l'angle d'approche à privilégier pour l'étude de cas, en développant l'exemple de l'Inde, de l'Algérie et du Congo. En revanche, le document demeure silencieux sur la généralisation. On peut donc se demander quelle place accorder à la présentation des décolonisations : précède-t-elle l'étude de cas, introduction visant à situer dans l'espace le lieu étudié ? Ou bien est-elle un élargissement du cas, une contextualisation a posteriori ?

Si les documents d'accompagnement sont loin de régler toutes ces questions, un élément apparait clairement : il n'est jamais explicitement question « d'étude de cas », mais « d'étude ciblée ». Il me faut, avant d'aller plus loin, m'interroger sur l'exclusion de ce terme dans les programmes.

LA NOTION D'ETUDE DE CAS EXCLUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ?

Durant ces deux années, j'ai été amené à parler de l'objet de mes recherches avec des collègues ou des professeurs. On me faisait parfois la réponse suivante : « mais, il n'y a pas

[2] Cette étude est précisée par l'éducation nationale dans les programmes en vigueur (BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008, Annexe 1).

d'étude de cas dans l'enseignement de l'histoire ! ». Il est curieux de constater ainsi ce rejet du concept d'étude de cas dans l'enseignement de l'histoire. A quoi cela est-il dû ?

D'abord il semble que cela soit lié à un clivage entre histoire et géographie, cette dernière discipline aurait le monopole du cas : l'étude de cas est fondamentale dans l'enseignement de la géographie, elle est explicitement mentionnée dans les programmes. Refuser de considérer les études ciblées comme des études de cas seraient une manière de protéger l'histoire de « l'invasion » des méthodes géographiques dans la discipline historique. L'histoire doit garder ses particularités, il faudrait alors laisser l'étude de cas à la géographie. Cet argument, que j'ai entendu à plusieurs reprises de la part de professionnels de l'éducation, ne semble pas avoir été repris dans des écrits sur la question. D'ailleurs, il semble que l'exclusion du terme d'étude de cas en histoire dans les programmes ne soit pas à l'origine de nombreuses réflexions écrites, ou du moins je n'en ai pas trouvé trace.

Un autre argument peut être avancé. Il est possible que le terme d'étude de cas renvoie à une méthode de pensée trop précise pour pouvoir être utilisé dans l'enseignement dans un sens généralisé. En renommant « études de cas » des « études ciblées », l'objet de ces études se réduiraient pour rester conforme au « cas » tel qu'il est définit par la micro-histoire, ou alors il ne renverrait plus du tout à un « fait anormal » mais à tout fait, évènement, personnalité précisément énoncé comme faisant l'objet de l'étude. En appelant « étude de cas » les études ciblées du programme d'histoire, il y a donc un risque de confusion entre plusieurs méthodes de recherche.

Dès lors, en confirmant l'usage de l'expression d'étude ciblée, la philosophie des programmes récents est peut-être une forme de mise en recul de l'histoire enseignée par rapport à l'histoire universitaire. Cet écart entre les deux s'explique aisément par la différence d'objectifs entre histoire enseignée et histoire savante.

Premier bilan : Des objectifs différents qui impliquent deux conceptions différentes du cas.

Les objectifs de la micro-histoire se rapprochent des enjeux de la « Nouvelle Histoire ». En effet, Ginzburg privilégie l'histoire des mentalités. Autre spécificité de l'évolution historiographique de ces trente dernières années, l'histoire culturelle donne une place plus importante à l'histoire des « petits » et non pas seulement « des vainqueurs ».

L’enseignement de l’histoire à l’école renvoie par ailleurs à plusieurs objectifs : acquérir une solide culture générale, devenir un citoyen éclairé. Il me faut alors envisager dans quelle mesure l’étude de cas permet de répondre à ces objectifs. Puisque les objectifs, donc le fil conducteur du cas, ne sont pas les mêmes, le cas envisagé, c’est-à-dire l’objet de l’étude, diverge forcément. Il ne me faut pas trouver un « cas » historique qui serait facile à comprendre pour l’élève, mais développer une nouvelle conception de ce qu’il faut entendre par « cas » dans une perspective didactique.

DEUXIEME PARTIE – QUEL « CAS » EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE ?

L'étude ciblée est préconisée par l'Education Nationale car elle apparait comme une façon plus judicieuse d'utiliser le document dans la classe. En le mettant au cœur de l'étude et non plus à titre « illustratif » comme c'est le cas dans un cours de type magistral, cela assure une meilleure appropriation du savoir par l'élève. J'ai mis en avant la question de la « mise en perspective » de cette étude. Dans les programmes, l'étude est présentée dans les « démarches » alors que les objectifs de la thématique renvoient à des éléments de savoirs plus généraux. Il y a une dichotomie entre ces deux éléments, qui sont présentés de façon concomitante dans les travaux de Ginzburg : l'un ressort par l'étude des traces (le cas), tandis que l'autre est le « fil » conducteur de son enquête (la mise en perspective, l'utilisation du cas comme réponse à un objet plus large). Sans ce « fil », l'étude de cas n'a pas grand intérêt. Elle trouve toute sa valeur si elle est réalisée dans un but précis, qui est de répondre à un problème plus large. Si le cas permet de répondre à cette problématique plus large, alors il y a bien eu mise en perspective, et le cas a montré son intérêt. C'est pourquoi il me semble nécessaire de réfléchir à la problématisation, comme un « fil » conducteur de la séquence.

L'ETUDE DE CAS PERMET D'ASSURER LA PROBLEMATISATION DE L'OBJET DE LA SEQUENCE

LE QUESTIONNEMENT, BASE DU TRAVAIL DE L'HISTORIEN.

La problématisation est au cœur de notre discipline ; elle est au cœur de l'enseignement de l'histoire : ne demande-t-on pas, dès le bac, que la dissertation réponde à une « problématique » ? Pourtant « problématiser » une question est loin d'être évident : il ne s'agit justement pas de simplement « questionner » mais de mettre en avant la complexité d'un raisonnement. Chez les historiens, la question est centrale, elle « déclenche » l'étude. L'histoire n'est pas le passé : les études historiques ne sont que des réponses aux questions que les historiens ont bien voulu se poser sur le passé. Un fait du passé ne devient un fait historique qu'une fois que le chercheur s'y intéresse, pour les explications que l'étude de ce fait nous donne sur la société de l'époque. On pourrait presque dire que finalement aujourd'hui, toute étude historique peut être considérée comme une « étude de cas » :

l'historien va montrer les particularités de son sujet, permettant de répondre à sa question de départ. Cette question est un problème, en ce sens qu'elle est complexe et demande pour qu'on y réponde la compréhension de processus, de concepts.

Antoine Prost nous renseigne davantage sur cette question de l'historien : il précise qu'elle n'est jamais une « simple question » car elle suppose dès le moment où elle est posée d'avoir des connaissances sur le sujet : l'historien sait, en posant sa question, qu'elle est intéressante, par ses connaissances en la matière. Il parait alors difficile de demander à un élève de poser une question historique : « Il faut déjà être historien pour pouvoir poser une question historique » nous prévient-il. Une fois la question posée, c'est tout un panel de possibles qui se lève. La question est donc indissociable du document en histoire. Il ne peut alors y avoir de problématique valable pour un cours magistral, qui se voudrait un récit du passé, sans jamais être étayés de documents autrement que pour « illustrer ». Qui dit problématique dit étude critique.

LA PROBLEMATISATION ESSENTIELLE POUR EVITER L'ETUDE POUR L'ETUDE

Ces explications m'amènent à deux observations concernant la problématique : la première est qu'un cours ne peut être problématisé que s'il propose une étude de document. La seconde est que l'étude de document n'est fructueuse pour l'élève que si elle est précédée d'une problématisation. Cela, je l'ai constaté en classe cette année à l'occasion d'une étude de document dont la mise en perspective n'a pas été satisfaisante.

Analyse de pratique : séquence sur « les débuts de l'islam ».

I. LES DEBUTS DE L'ISLAM **(environ 10% du temps consacré à l'histoire)**	
CONNAISSANCES	***DEMARCHES***
Les musulmans sont abordés **dans le contexte de la conquête et des premiers empires** arabes, dans lequel la tradition islamique est écrite (VIIe - IXe siècle).	L'étude commence par la **contextualisation des débuts de l'islam**. Elle est fondée sur des sources historiques, le récit d'un événement (la conquête de la Palestine—Syrie, de l'Égypte…) ou d'un personnage.
Quelques uns **des récits de la tradition (Coran…)** sont étudiés comme fondements de l'islam.	**Les textes** (Coran, Hadiths et Sunna, Sîra) sont datés en relation avec ce contexte. Ils permettent d'aborder le personnage de Mahomet.
L'extension et la diversité religieuse et culturelle de l'Islam médiéval sont présentées au temps de l'empire omeyyade ou de l'empire abbasside.	L'étude est conduite à partir de **la vie urbaine** (à Damas, Cordoue, Bagdad…) et/ou de **personnages** (Moawwiya et Ali, Haroun el Rachid…). Elle comprend la présentation **d'une mosquée. Elle débouche sur une carte** qui situe le monde musulman médiéval par rapport à ses voisins.

Je me focalise ici sur la première partie de cette séquence de cinquième, à savoir le contexte de la conquête et des premiers empires arabes. Dans le programme, la démarche à suivre nous est précisée : « L'étude commence par la contextualisation des débuts de l'islam. Elle est fondée sur des sources historiques, le récit d'un événement (la conquête de la Palestine, de l'Égypte…) ou d'un personnage. »

Pour faire le lien entre les conquêtes et les débuts de l'islam, je décide d'axer le cours sur la notion de jihad, donc sur la question de savoir en quoi la guerre juste au sens du Coran était une motivation essentielle des conquêtes. La problématique de la séance porte sur les dimensions religieuses de la conquête militaire. J'ai abordé cette première partie de la séquence sur l'islam en deux temps :

Séance 1 : Etude de la conquête de la Syrie-Palestine par les Arabes. Etude de deux petits textes, montrant les aspects de la conquête et notamment la motivation religieuse. Mise en perspective par l'étude d'une carte (étudiée également par les élèves) montrant l'expansion de l'empire arabe à l'époque de Mahomet puis des quatre premiers califes.

Séance 2 : Etude des fondements de l'islam à travers l'analyse de textes du Coran ou des Sîras. A cette occasion, un texte porte sur le jihad. Il est alors posé les trois questions suivantes aux élèves : « D'après le texte, qu'est-ce que le Jihad ? », « Que doivent combattre les guerriers musulmans ? » et « qu'est-ce que vous pouvez en conclure sur la motivation des guerriers arabes lors des conquêtes précédemment étudiées ? ». Les élèves n'ont apparemment pas eut de difficultés à répondre à ces questions, la correction a été faite, j'ai réécrit au tableau des éléments de correction (l'expansion de l'islam par la guerre, donc le jihad, est une des motivations principales des conquêtes).

Evaluation : le texte porte donc sur la conquête d'Alexandrie, les éléments tels que l'idée de conquêtes armées et la religion sont mentionnés, mais pas le terme de jihad. Après avoir posé des questions sur le texte, je demande aux élèves ce qu'est le jihad et quel lien peut-on faire entre le jihad et la conquête d'Alexandrie. Une minorité d'élève font directement le lien entre conquête et volonté d'étendre la religion. Plusieurs ont répondu que la conquête d'Alexandrie « c'est comme le jihad » comme si le jihad ne valait pas directement pour cette

conquête précise. Certains n'ont absolument pas vu que le jihad, donc la volonté d'étendre la religion par la conquête, était une motivation à la conquête d'Alexandrie.

On peut donc en conclure qu'il est difficile pour les élèves de comprendre l'idée générale de la conquête alors qu'ils n'ont finalement travaillé que sur un cas précis (la conquête de Syrie-Palestine). L'étude de la carte n'a pas été suffisante. Pour autant, il me semble que ce n'est pas la focalisation sur un cas unique qui explique cet échec, mais plutôt l'absence de problématisation.

Soucieuse dès le départ d'inscrire une question par cours (que je n'oserais pas appeler problématique…) celle-ci est notée directement au tableau et recopiée par les élèves. Il s'agit d'une question très générale qui n'appelle pas à réflexion : d'où l'absence claire de « problème » que je ne peux que constater avec le recul. Lors de la première séance, la question est « Quelles sont les caractéristiques de la conquête arabe ? ». A la seconde séance, la question est « que nous apprennent les textes de l'islam sur cette religion ? ». Je pense malgré tout que ces questions ne sont pas inintéressantes, surtout la première : elle pouvait être l'occasion de contextualiser la conquête. Mais il était impératif qu'elle débouche sur une problématique[3], permettant d'émettre des hypothèses qu'il aurait ensuite fallu confronter à la seconde séance avec les textes relatifs au jihad.

Il y a bien eu ici un échec de la mise en perspective : la conquête de la Syrie-Palestine n'a été étudiée que pour elle-même car les enjeux n'avaient pas été problématisé auparavant. Ce qui m'amène à une autre observation : la problématique dans ce cas gagne peut être à englober un espace plus large : l'espace étudié dans la séquence. Mais cela n'est pas obligatoire : en partant du cas directement, on peut envisager une problématisation plus aisée.

L'ETUDE DE CAS ASSURE LA PROBLEMATISATION

Si on part d'un cas cela suppose un problème et donc amène à la problématisation : par l'étude du cas, on ne cherche pas à assurer un apprentissage en terme de savoir historique

[3] Il peut s'agir d'interroger les motivations de la conquête, la place de la religion, tant dans les conquêtes que dans les interactions entre les peuples… les entrées sont multiples.

pur, mais à répondre au problème que le cas pose. On évite alors l'écueil décrit ci-dessus concernant la séquence sur l'islam.

Je me demande alors ce qui peut « faire problème » dans l'étude de cas. Pour cela, il est éclairant de revenir à l'analyse que l'historien fait du cas. Dans l'ouvrage de Ginzburg, comme l'analyse S. Doussot (2012), il y a en quelque sorte deux voix : la première est celle de « *l'homme de la solution* », c'est-à-dire l'historien qui nous explique un élément du passé. La seconde est celle de « *l'homme du problème* », c'est-à-dire l'historien en action, qui cherche des réponses, donc qui avant cela « invente des hypothèses ». C'est cette double écriture qui permet à Ginzburg de changer d'échelle, de passer du particulier au général, du conteur au chercheur.

Si l'on veut utiliser cette démarche dans l'enseignement de l'histoire, il importe de « faire le deuil » d'un récit linéaire, il faut cesser de se focaliser sur un résultat, une « vérité » pour davantage se consacrer à l'enquête historienne. Comment ? Il s'agit de rechercher les solutions possibles, de les examiner une à une pour voir si elles permettent de répondre au cas. L'explication d'un fait n'est intéressante que pour celui qui s'est auparavant interrogé sur ce fait. Autrement, le cours d'histoire n'est qu'une histoire, et n'est plus une tentative d'explication du fonctionnement de la société à un moment du passé. On touche ici au fondement même de l'évolution didactique de l'histoire.

S'il y a problématique, il y a donc formulation d'hypothèses : sans les hypothèses, la problématique est finalement une simple (et parfois vaste) question. Les hypothèses, que l'on veut infirmer ou confirmer à renfort d'arguments, donc de présentation de preuves, vont mettre en avant toute la complexité de la question de départ. Je m'appuie ici sur un exemple d'exploration des possibles proposé en didactique des sciences (Chalak, 2012).

Fig. 5 : document préparé par le groupe de recherche et distribué aux élèves de quatrième après le débat scientifique.

Ce document cherche à clôturer la phase de débat scientifique pour garder une trace écrite des argumentations évoquées. L'enseignante recueille les productions argumentatives individuelles des élèves afin que le groupe de recherche puisse les étudier lors de la réunion *a posteriori*. Chacune de ces productions (exemple en figure 6) représente un premier écrit intermédiaire (E1) produit par les élèves lors de la séquence forcée.

Théo 4°1

	Préciser pour chacune des explications si elle peut ou non fonctionner et pourquoi.	
	Peut-elle fonctionner ? (oui/non)	Pourquoi ?
Explication A	NON	Car la chambre magmatique se situe plus haut que la surface de la Terre. Donc la température n'est pas assez élevée pour ronger la roche et la faire fondre.
Explication B	NON	Car moi je pense que le noyau de la terre est constitué d'un matériau qui fait qui attire toutes choses vivante ou non à la surface de la Terre. Il ne peut donc pas avoir de magma au Noyau de la Terre.
Explication C	OUi	Car la chambre magmatique se trouve en profondeur dans le sous-sol et donc la température est assez élevé pour ronger la roche et la faire fondre.

Source : CHALAK, 2012

L'idée au cœur de cette séance « forcée » est de partir d'une question générale. Les élèves cherchent à répondre à cette question avec leurs connaissances premières, ainsi que des documents complémentaires : on peut penser à l'utilisation du manuel par exemple (Doussot, 2010). Une fois ces réponses exprimées, elles composent des hypothèses de départ que l'on va ensuite discuter. Pour que l'hypothèse soit validée et devienne un savoir, il faut qu'elle soit explicite (énoncé de l'hypothèse), qu'elle soit corroborée par des éléments de preuve (utilisation de documents) et qu'elle soit validée par le groupe (discussions au sein du groupe d'élève ou en groupe classe). On touche ici à la question des représentations des élèves (Orange, 2013), j'y reviendrais. Aborder ces réflexions sous la forme d'un tableau, faisant apparaitre la validité de l'hypothèse (case oui/non) associée à une case d'explication,

me parait tout à fait pertinent car le tableau permet la confrontation d'idées (différentes lignes).

En partant d'un cas, donc d'une étude particulière qui par définition *pose question*, la problématisation devient presque naturelle, alors qu'elle est de fait exclue d'un traitement magistral. Pourquoi ? Car dans le cours magistral, qui est un récit du professeur, n'est retenue que la « solution » validée par le professeur. L'enquête, au cœur de l'histoire depuis Hérodote, est évacuée de telle sorte que l'élève n'a même pas conscience de cet aspect de la discipline. A mon sens, l'étude de cas permet de relier l'élève à l'histoire, de comprendre que l'histoire n'est pas le passé, mais une interprétation de celui-ci. Il n'est pas question pour autant de faire de l'élève un historien. La question historique doit, comme le savoir historique, faire l'objet d'une transposition didactique, c'est-à-dire qu'elle doit être adaptée à l'objectif de l'enseignement, ainsi qu'aux élèves. Comment choisir cette problématique ? Comme pour l'historien, la problématique en classe ne sort pas « de nulle part ». Elle s'explique, par son enracinement social, mais aussi par l'affectif, l'engagement. D'abord, les programmes limitent les questionnements en imposant des thématiques ; ces thématiques sont elles-mêmes liées à un enracinement social, puisque l'histoire à l'école est une des traductions du besoin social d'histoire (Prost, 1996). La problématique est aussi liée au professeur lui-même puisqu'en fonction de ses goûts, de son affect, il va choisir une étude de cas qui lui parait pertinente, intéressante, et qu'il souhaite partager avec les élèves. Enfin, la problématique est forcément liée au groupe classe, puisque c'est de lui qu'elle émane, au gré de ce qui aura été exprimé lors de la présentation du cas. On comprend alors que si la problématique précède l'analyse du cas, elle n'introduit pas le cours puisqu'elle doit être construite par les élèves : c'est dire qu'une étape essentielle la précède, L'expression des représentations des élèves. Il me faut donc maintenant faire le point sur cette question des représentations en didactique.

DE L'IMPORTANCE DES REPRESENTATIONS DANS L'ELABORATION DE LA PROBLEMATIQUE… ET DE L'ETUDE DE CAS.

Professeur contractuelle sur deux classes cette année, j'ai en quelque sorte eu le loisir pour les besoins de mes recherches de voir en celles-ci un « laboratoire » pour questionner l'étude de cas. Pour la préparation de mes séquences, j'ai eu à faire face à un obstacle : je n'arrivais pas à « trouver » le cas, autrement dit une étude que je puisse utiliser dans ma pratique professionnelle pour « tester » en classe l'apprentissage par l'étude de cas. Ma logique était simple : identifier les séquences à travailler avec les élèves, définir laquelle serait le plus propice à une étude de cas et dès lors trouver des documents, une problématique, ou plus largement une « entrée » permettant d'aborder cette question sous l'angle de l'étude de cas. Je me posais alors la question suivante : « quelle type d'objet historique est le plus à même d'être traité par le biais de l'étude de cas ? » et je me trouvais dans une impasse.

Pour l'historien, le cas est l'exception à la norme. Cela suppose donc, pour être étudié le plus utilement possible, que la norme soit bien connue. Or cela n'est pas possible avec les élèves : ils ne sont pas historiens, ils ne disposeraient donc pas des connaissances de « base » susceptibles de leur permettre de prendre conscience du caractère exceptionnel du cas proposé. Cependant, la formation à l'ESPE, notamment en didactique, m'a permis de prendre conscience d'un élément central, pour mes recherches comme pour mon métier : les élèves ne sont pas « vides » de savoir. Ils ont des « idées », des « opinions » sur à peu près tout, à partir du moment où on leur pose une question. C'est ce qui les didacticiens nomment « représentations ». Je décide alors de faire le point sur cette question des représentations, avant d'envisager dans quelle mesure cela peut être utile à l'élaboration de la problématique.

QUELLE PRISE EN COMPTE DES REPRESENTATIONS DANS LES DIDACTIQUES ?

Aborder la question des représentations est devenu un « classique » des didactiques. Il est acquis maintenant pour tous – du moins sur le papier – que l'élève n'est pas une « tête vide » et que pour qu'un enseignement soit « utile » il faut dans un premier temps faire le tour des idées que l'élève a de la thématique envisagée.

Une première vision des représentations, et de ce qu'il faut en faire, est apportée par Gaston Bachelard, épistémologue qui s'est intéressé aux rapports entre imagination et savoir. Les représentations relèvent alors de « l'imaginaire ». En apportant le savoir, le scientifique « détruit » ces représentations. Des explications scientifiques vont alors « remplacer » des opinions (Vincent, 2013). Mais cette vision un peu manichéenne n'est finalement pas celle retenue par les didacticiens qui préfèrent à la notion de « remplacement » celle de « transformation ». Un des objectifs de l'enseignement est alors de faire prendre conscience à l'élève que ce que l'on appelle les représentations, qu'il aura exprimé comme un savoir, ne sont en fait qu'une « opinion » née d'une « impression » exprimée, qu'il ne faut pas confondre avec un « savoir » né d'un raisonnement. On peut entendre par l'expression « faire bouger les représentations » une translation de lieu dans l'intellect de l'élève (Goubet, 2013). Il s'agirait de réussir à ce que l'élève face la distinction dans son esprit entre ce qui est opinion (relié à l'affect) et ce qui est savoir (relié à la raison).

Concrètement, comment sont analysées ces représentations, quel usage peut-on en faire dans l'enseignement ? La didactique des sciences me permet d'en savoir plus sur le sujet, notamment un article de Christian ORANGE et Danièle ORANGE RAVACHOL qui fait le tour de la question (Orange, 2013). La notion de représentation apparait dès les années 1970, d'abord sous le terme de « concept obstacle » qui renvoi alors aux opinions de l'élève qui font barrage à l'appropriation du savoir. Les représentations sont définies comme les constructions intellectuelles de l'enfant ayant une fonction de modèle. Ces constructions sont nommées des « préconcepts ». Ces représentations sont considérées comme des obstacles épistémologiques, elles sont le fruit d'un construit social qui prend en compte des croyances plus que des raisonnements. Ne se situant pas sur le même niveau que le savoir scientifique, les deux vont entrer en conflit : un raisonnement peut remplacer un autre raisonnement, mais un raisonnement peut difficilement entamer une croyance : celui qui veut croire ne va pas s'approprier la méthode de raisonnement et le savoir scientifique va « glisser » sur lui sans jamais être intégré. On comprend alors pourquoi c'est en didactique des sciences que la question des représentations a été traité prioritairement : il ne peut y avoir de sciences sans raisonnement.

Dans les années 80 les didacticiens anglo-saxons s'interrogent sur la façon dont on peut faire bouger les « conceptions ». Ils en arrivent à la conclusion que pour être modifiées, les conceptions de départ doivent devenir insatisfaisantes pour l'élève et qu'une autre conception plausible soit disponible. Ce qu'il est important de comprendre ici, c'est que l'apprentissage ne se fait pas à partir de rien, puisque l'élève a déjà des façons de penser les questions scientifiques, même lorsqu'il ne s'agit pas de raisonnement mais simplement d'opinions. L'enseignement a donc pour objectif n'ont pas seulement d'apporter des connaissances, mais aussi de changer les conceptions des élèves pour faire prévaloir le raisonnement scientifique à l'opinion. Cependant ce changement de conception rencontre des résistances, car les représentations sont dans une certaine mesure efficaces et cohérentes.

Analyse de pratique : Une représentation erronée.

Cela me fait penser à une expérience vécue en classe : en cinquième, une thématique concerne « la modernité », c'est-à-dire – entre autre - la question d'un nouveau rapport au monde aux XVe et XVIe siècles. Je demande aux élèves ce qu'ils connaissent de cette époque: « Que s'est-il passé entre la fin du Moyen-Âge et la Révolution française ? ». Les réponses sont donc fort variées ; plusieurs retiennent mon attention. Une élève a écrit « les gens pensent que la terre est plate, que la terre est le centre de l'univers ». A l'occasion de la séance suivante, qui porte sur les « Grandes découvertes », nous étudions une carte faisant figurer le voyage de Magellan. Cette carte est aussi l'occasion de revenir sur la découverte de l'Amérique (puisqu'elle apparait partiellement sur cette carte qui date du milieu du XVIe siècle). Donc les élèves expliquent que si l'Amérique est sur cette carte, c'est parce qu'avant le voyage de Magellan, Christophe Colomb a découvert l'Amérique, « et prouvé que la terre était ronde ». Cette idée, reprise ici, n'est pas un savoir scientifique, mais une opinion, c'est bien une représentation que les élèves formule pour expliquer en quoi le voyage de Colomb est novateur et important : on le retient pour l'Amérique et parce qu'il prouve que la terre est ronde. Je demande alors aux élèves pourquoi ils disent cela : « qu'est-ce qui vous fait dire qu'on pensait à l'époque que la terre est ronde » ? La première réponse qui vient est « qu'on leur a dit ça », une élève ajoute que c'est son instituteur qui lui a dit. Cela me donne une information importante sur les représentations : elles sont parfois considérées comme des

savoirs, à partir du moment où elles ont déjà été exprimées et validées par une communauté (famille, classe antérieure, etc.). Il parait assez simple de mettre à mal cette représentation. Je présente aux élèves une projection d'un globe datant de 1491 en leur demandant de m'expliquer pourquoi un globe existe si on ignore que la terre est ronde. Cela suffit à mettre à mal la représentation puisqu'un élément vient attester qu'elle est fausse. Nous passons un certain temps à analyser ce globe (plus petit, absence de l'Amérique) pour montrer qu'il est en accord avec les croyances de son temps. A la fin, il est clair pour tout le monde que la terre était considérée comme ronde à l'époque : le globe a permis de prouver qu'il y avait erreur. Encore faut-il s'assurer que l'information est intégrée : à la question « pourquoi les rois s'opposent au départ à financer le voyage » puisqu'on ne peut plus répondre : « parce qu'ils pensent que le voyage est impossible car la terre est plate », il faut pouvoir apporter une autre réponse que les élèves ont trouvé grâce à l'étude du globe qui montre une vaste étendue d'eau entre l'Europe et l'Asie : « parce que si on ignore que l'Amérique est au milieu, le voyage est trop long pour que des hommes puissent survivre aussi longtemps en mer ». Une élève intervient pour exprimer son inquiétude au sujet des contradictions entre ce qu'elle savait et ce qu'elle apprend alors : « pourquoi mon instituteur m'a dit quelque chose de faux ? ». Sans savoir si oui ou non un instituteur a pu faire l'erreur, cela me conduit en tout cas à prendre conscience que les représentations des élèves sont complexes en ce qu'il n'y a en réalité pas seulement une confrontation entre l'opinion de l'élève et le savoir du professeur, mais que l'opinion de l'élève a déjà pu être confirmé par d'autres opinions extérieures qui ont valeur de savoir pour l'élève, ce qui rend certaines conceptions d'autant plus difficiles à modifier. Dès lors l'étude d'un « cas » permet peut être de mieux délimiter les représentations à « faire bouger » afin de ne pas se retrouver « noyé » par l'importance des opinions que l'élève a déjà sur nombreuses thématiques.

Si je comprends les théories des didacticiens concernant les représentations, je prends également la mesure de certains risques qu'il peut y avoir à « faire ressortir les représentations » des élèves : il faut vraiment savoir de quoi l'on parle. Christian et Danièle Orange mettent en avant un risque de « réification » des représentations, c'est-à-dire d'en faire « une chose » un élément tangible précisément identifiable. Que faut-il entendre par là ? D'abord, une des erreurs des enseignants est de confondre « représentation » et « expression de la représentation ». Tout comme l'écrit de l'historien n'est pas « le passé »

mais une « représentation du passé », l'explication orale, écrite, gestuelle de l'élève n'est pas une représentation mais une expression des représentations. Ce n'est pas une « donnée brute », une « traduction transparente » de la pensée de l'élève. Il convient donc de les mettre à distance. Cette confusion est peut être liée au terme même de *représentation* qui associe *représentation mentale* (donc la conception) et *représentation physique* de cette représentation (donc l'expression physique de la conception). La seconde erreur faite par les enseignants est de penser que les représentations existent telles quelles avant la situation qui conduit l'élève à les construire en réalisant la production. Parfois, la question qui va donner lieu à l'expression de la représentation est pour l'élève la première occasion de s'exprimer sur le sujet, surtout dans les classes de 6e ou de 5e. Dès lors, la représentation « se construit » en même temps qu'elle s'exprime. « On se figure qu'elles préexistent dans l'esprit de l'élève avant même tout questionnement, alors qu'il est psychologiquement plus exact de penser qu'elles résultent d'une construction en situation comme réponse à un questionnement provoqué par la situation didactique. » (Orange, 2013).

Un autre problème est de ne pas poser les « bonnes questions » : faire ressortir les représentations implique d'avoir posé une question, ou donné une consigne. Or, pour être épistémologiquement valable, la représentation doit être une explication d'un phénomène et non la simple représentation du phénomène ("dessine un volcan"; "tu manges du pain et de l'eau, dis ce qu'ils deviennent dans ton corps"). Sinon, la réponse ne permet pas d'appréhender le mode de raisonnement de l'élève, simplement s'il a ou non une connaissance. Or c'est à ce mode de raisonnement que se rattache la représentation, c'est lui qu'il convient de "faire bouger". Pour Christian Orange, faire travailler les élèves sur les représentations ne doit pas avoir uniquement pour but de les rapprocher des solutions des scientifiques mais aussi de leur faire clarifier "les différents registres qu'ils mobilisent" c'est à dire rechercher les explications de leur représentation. Il ne convient pas seulement de connaitre le phénomène, mais d'avoir exploré le "champ des possibles", d'avoir soumis les hypothèses à la critique (voir à ce sujet plus haut le tableau de Chalak). Il reste à définir didactiquement quelle pourrait être « la communauté scientifique scolaire » qui serait le cadre de cette critique. Elle est composée des élèves, du groupe-classe mais aussi des documents venant de l'extérieur à la classe (manuel, récit du professeur). Ainsi, si l'on prend pour référence les réflexions de Christian et Danièle Orange, le travail des représentations

change de fonction: on ne travaille pas les représentations pour les changer, mais on travaille les représentations pour identifier les raisons qui les sous-tendent. On délimite ainsi le champ des possibles par l'explicitation puis l'étude critique des représentations. Ainsi, si les raisons expliquant les représentations sont rejetées par le groupe classe avec arguments à l'appui (on revient encore une fois à l'idée du tableau de Chalak), cela finit par modifier les représentations. Je reproduis ici le tableau de Christian Orange permettant de mieux appréhender la différence entre les deux situations didactiques envisagées pour « faire bouger » les représentations.

Figure 5 - Comparaison du point de vue du travail des représentations et celui de la problématisation (Orange, 2000, modifié)

Point de vue du « Travail sur les représentations »	*Point de vue de la « Construction des problèmes »*
Objectifs *Faire passer les élèves d'une représentation C1 à une représentation C2* Travail didactique *Faire prendre conscience à l'élève de ses représentations et de leurs limites (qui de nous a raison?)* C1 et C2 sont de même nature C2 est plus proche des savoirs actuels que C1	Objectifs *Faire passer les élèves d'une opinion O à un savoir scientifique S* Travail didactique *Faire construire le problème et, en particulier, les raisons. (quelles raisons se cachent derrière nos idées ?)* O et S ne sont pas de même nature S est un savoir raisonné

Résumé de l'utilisation des représentations dans les didactiques en trois temps :

- L'apprentissage ne se fait pas à partir de rien et l'enseignement ne consiste pas à remplir des têtes vides mais à transformer les conceptions des élèves.
- Ces conceptions résistent au changement parce qu'elles relèvent d'un certain bon sens qui fournissent des explications du monde relativement cohérentes.
- Ces transformations exigent donc une rupture avec les représentations premières, qui doivent être considérées en tous les cas comme insuffisantes.

C'est donc à partir de là qu'il faut envisager le cas : **ce qui fait cas pour l'élève, c'est ce qui remet en cause ses représentations.**

CE QUI FAIT CAS POUR L'ELEVE, C'EST CE QUI VA A L'ENCONTRE DE SES REPRESENTATIONS

Le cas de l'élève est différent du cas de l'historien. Le cas de l'historien est la trace historique qui apparait extraordinaire, anormale au regard de ce qu'il sait. Le cas pour l'élève est un fait qui apparait anormal au vu de ses représentations, avec pour objectif de l'amener à expliciter ses représentations et à les modifier.

J'ai remarqué qu'une question purement historique bloque parfois les élèves car ils sont souvent convaincus qu'ils ne savent rien (c'est d'ailleurs déjà une représentation qu'il conviendrait de bousculer). Ils refusent parfois tout simplement d'exprimer leur opinion considérant qu'ils n'en ont pas sur un sujet qu'ils jugent « trop pointu » voir peut être « inintéressant ». Il faut garder en tête que l'historien a choisi son cas, il n'en va pas de même pour l'élève auquel les thématiques historiques sont imposées. J'ai envisagé une autre piste : en imaginant de lier passé et présent, il est possible d'utiliser une représentation générale qui touche aussi au présent, pour la confronter ensuite avec une affirmation contraire prise dans l'étude d'un objet historique, qui constituerait le cas.

Analyse de pratique : le « cas » Lucie Baud.[4]

On pourrait partit de l'idée suivante : « grâce aux progrès techniques et technologiques, les conditions de vie et de travail sont de plus en plus faciles ». Il est probable que les élèves aient ce type de représentation en tête. Il ne s'agit pas d'une représentation erronée, mais incomplète, ou en tout cas qui demande à être explicitée. J'ai travaillé sur cette thématique avec des élèves de quatrième dont la séquence portait sur l'industrialisation.

[4] Voir Annexe 1

Thème 1 - L'ÂGE INDUSTRIEL	
CONNAISSANCES	***DÉMARCHES***
L'industrialisation qui se développe au cours du XIXe siècle en Europe et en Amérique du Nord entraîne des **bouleversements économiques, sociaux religieux et idéologiques.**	**Une étude au choix** parmi les suivantes : - Une ville industrielle au XIXe siècle. - Le chemin de fer au XIXe siècle. - Un entrepreneur et son entreprise au XIXe siècle. - Ouvriers et ouvrières à la Belle Époque. Cette étude est replacée dans le cadre de l'ensemble des bouleversements économiques et sociaux. Elle débouche sur une découverte des grands courants de pensée religieux et idéologiques (libéralisme et socialisme).

Extrait du Programme d'histoire de 4e, BO du 28 août 2008.

L'objectif de la première séance est de faire ressortir les représentations. La méthode utilisée est de marquer « progrès technique » au tableau puis d'inscrire ce que les élèves répondent à la question « en quoi les progrès techniques permettent-ils une amélioration des conditions de vie de la population ? ». Après un premier temps de réponses orales, j'invite les élèves à feuilleter les pages du manuel pour voir s'ils n'ont pas d'autres arguments qui leurs reviennent : à mon sens, même si je fais intervenir le manuel, il est toujours question de représentations car il n'y a rien de scientifique à feuilleter quelques pages. Au bout d'une vingtaine de minutes, les élèves rédigent un paragraphe répondant à la question posée. La possibilité de pouvoir acquérir plus de choses et de voyager plus facilement (trains) est mise en avant.

Les deuxième et troisième séances composent l'étude de cas : il s'agit d'étudier les conditions de vie des ouvriers et ouvrières en passant par le « cas » Lucie Baud. Ce qui me conforte dans ce choix, c'est qu'il constitue à mon sens un cas pour l'historien et un cas pour les élèves, mais pas pour les mêmes raisons. Pour l'historien, enfin l'historienne, puisque c'est Michelle Perrot qui est à l'origine de cette étude, Lucie Baud est un cas parce qu'en dépit d'un témoignage paru dans une revue syndicale sur son combat ouvrier, elle est méconnue. L'historienne se demande alors si une inconnue peut être une « héroïne ». Le traitement de ce témoignage s'apparente à la méthode de la micro-histoire, puisque dans son ouvrage, Michelle Perrot insiste sur le va-et-vient entre le sujet de sa recherche (l'analyse du témoignage de Lucie Baud, ce qu'il indique de l'auteur et des conditions de vie des ouvriers) et ses recherches (comment retrouver une personne quasi « anonyme »). Sans m'étendre plus sur les objectifs poursuivis par l'historienne, le cas m'intéressais pour sa

clarté et parce que Lucie Baud fait dans son témoignage le lien entre les progrès techniques et l'appauvrissement des ouvriers. J'ai donc utilisé la source directement et non les explications qu'en fait Michelle Perrot. Les élèves travaillent en groupe sur le texte[5] et doivent répondre à des questions. L'une des questions est la suivante : « Quels sont les progrès industriels évoqués ? Quelles sont les conséquences pour les ouvriers ? ». A la fin, il est demandé aux élèves de rédiger une synthèse sur les conditions de travail des ouvriers à la Belle Epoque, dans l'objectif de changer d'échelle et examiner ce que le texte de Lucie Baud nous apprend sur la classe ouvrière en général. Les élèves ont très facilement fait le lien entre les progrès techniques (de nouvelles machines apparaissent) et le durcissement des conditions de travail (la baisse des besoins en main d'œuvre entraîne une pression sur les ouvriers qui restent, en termes de salaire et de productivité). Dans la synthèse, cet élément ressort également : certains élèves parlent de « conditions déplorables », d'une « extrême pauvreté ».

Cependant, je ne pense pas que les élèves aient fait le lien entre la première séance et l'étude de cas : il s'agit de deux idées (le progrès technique permet globalement de meilleures conditions de vie car on peut posséder plus de biens ; les ouvriers ont des conditions de vie difficiles) qui ne s'opposent pas vraiment, et qui sont encore valables aujourd'hui. Dire que les conditions de travail des ouvriers sont difficiles renvoie à une réalité du présent, à une certaine « vérité » qui n'est finalement pas le fruit d'un raisonnement. Etudier le cas Lucie Baud n'a pas vraiment permis aux élèves que cette représentation, qui est une opinion, devienne un savoir, c'est-à-dire un phénomène historique que l'on peut expliquer. En analysant cet « échec » je me dis qu'il est peut-être plus simple dans un premier temps de « faire bouger » des représentations fausses. Ici, les élèves avaient des représentations valables ; il aurait été intéressant d'utiliser ces opinions, de les faire ressortir pour pousser les élèves à expliciter leurs idées. L'erreur que j'ai faite, c'est que les représentations que j'ai fait ressortir sur les progrès techniques ne sont pas celles que le cas Lucie Baud pourrait remettre en cause.

Si par cet exemple, je m'assure qu'il semble possible de partir des représentations des élèves pour étudier un « cas », je n'en suis pas complètement satisfaite: je ne réponds pas à la

[5] Le texte initial a été réduit, mais pas transformé davantage.

question de l'objectif de l'étude de cas. Il s'agit de bousculer les représentations, d'aiguiser le sens critique de l'élève. Je garde à présent à l'esprit que pour être valable la question amenant à l'expression des représentations doit amener non pas à une réponse factuelle mais à une explication. Il s'agit de savoir comment tel fait s'explique, et non de savoir si tel fait a eu lieu. Or en histoire, il existe des termes qui, à partir du moment même où on les emploie, nécessitent une explication : et si, au lieu d'un savoir scientifique basé sur les faits évènementiels et les caractéristiques propres à un moment donné (« la conquête de l'Algérie »), nous partions d'un concept (« la guerre ») ?

LE CAS, MOYEN DE TRANSFORMER UN « TERME » EN « CONCEPT » POUR L'ELEVE.

Envisageons une progression du niveau 4e : l'objectif de l'étude de cas est d'augmenter (de complexifier) la compréhension du concept de « guerre ». Avant de mettre en place une telle séquence avec les élèves, il me faut revenir à la base : qu'est-ce qu'un concept en histoire ? Comment les didacticiens se sont-ils emparés de cette notion ?

QU'EST-CE QU'UN CONCEPT EN HISTOIRE ?

> *« L'histoire est analyse, mieux que narration. Ce sont les concepts qui la distinguent du roman historique et de ses propres documents. » Paul Veyne.*

Le concept serait donc à la base d'une « histoire problème » qu'on pourrait opposer à une histoire « récit ». Cette histoire problème implique d'avoir recours à des concepts. H-I Marrou distingue ces concepts en cinq catégories.

La typologie des concepts selon H-I Marrou

Les concepts d'ambition universelle, susceptible d'être appliqué à n'importe quelle époque	le temps, la personnalité, la civilisation…
Les notions singulières utilisées et partagées par analogie	baroque, tyran
Des notions techniques dont la validité est limitée dans le temps et l'espace	pharaon, ban
L'idéal-type défini par Max Weber, qui comporte à la fois une description d'éléments constitutifs et un raisonnement	« la cité antique » de Fustel de Coulanges ; « la crise d'Ancien Régime » d'E. Labrousse.
Des notions historiques caractérisant des périodes	Antiquité, Renaissance, Entre-deux-Guerres…

Source : Pinson, 2007

L'intérêt de ces concepts est de permettre la généralisation et la comparaison, donc de se détacher d'une histoire qui ne serait que la reconstitution d'un passé toujours singulier. Pour Antoine Prost, les concepts historiques sont les expressions qui n'appartiennent à aucun autre vocabulaire que le vocabulaire de la discipline, comme « Révolution » ou « Crise économique d'Ancien Régime » (Prost, 1996). Il reprend la typologie de Kosseleck : il y aurait deux niveaux de concepts : les concepts hérités du passé et les concepts définis a postériori. Les premiers concepts renvoient à tout le vocabulaire typique d'une époque : « ban », « fief ». On peut se demander pour certains de ces termes s'il s'agit vraiment de concept, tant leur caractère concret est indiscutable. Pour qu'un mot devienne concept, nous précise A. Prost, « il faut qu'une pluralité de significations et d'expériences entre dans ce seul mot ». Il en va ainsi du « bourgeois ». Alors que le *ban* est une notion à faire acquérir à l'élève afin d'enrichir son vocabulaire, la compréhension du *bourgeois* n'implique pas seulement un apprentissage mais une compréhension de tout ce à quoi renvoie ce terme, ce concept donc.

La deuxième catégorie de concepts relève bien de cette définition, par le fait de leurs constructions même : il s'agit d'un vocabulaire défini a posteriori qui a justement pour visée de renvoyer à tout un phénomène historique. Ainsi du concept de « *société d'Ancien Régime »*. La principale difficulté dans l'usage de ces concepts est d'éviter l'anachronisme. La question de classe sociale appliquée à la société d'Ancien Régime peut ainsi poser problème. Parmi ces concepts créés a posteriori, les plus connus sont ceux renvoyant à une période : «La Belle Epoque », « le Moyen-Âge », « la Renaissance », etc.

QUELLE UTILISATION DES CONCEPTS EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE ?

Les didacticiens considèrent en général qu'il y a un intérêt à faire manipuler les concepts aux élèves, en veillant à éviter les anachronismes. (Pinson, 2007). Bernard Rey et Michel Staszewski ont proposé dans leur ouvrage des démarches socio- constructivistes. Ils proposent ainsi de « conceptualiser les faits de sociétés » (Rey et Staszewski, 2010). En abordant l'histoire par le biais de la conceptualisation, cela pourrait permettre aux élèves de mieux comprendre les discours politiques, les articles de journaux, plus généralement de mieux comprendre la société dans laquelle ils évoluent. Certains de ces concepts sont d'ailleurs explicitement mentionnés dans les programmes : « puissances politiques », « routes maritimes », « philosophie des Lumières », « constitution », « révolution »,

« sentiment national », « l'industrialisation », « le libéralisme », « le socialisme » sont quelques-uns des concepts qui jalonnent le programme de quatrième. Lorsqu'il est dit au sujet des repères chronologiques de troisième qu'il ne s'agit pas simplement de mémoriser des dates mais de pouvoir dire ce qu'il y a derrière celles-ci, c'est en partie aux concepts sous-jacents qu'il est fait allusion.

Construire un concept, c'est comprendre en quoi il est spécifique. Il s'agit donc de comparer des situations : « conceptualiser, c'est préciser à la fois ce qui rassemble et ce qui distingue ». Les auteurs soulignent qu'il est important, non pas seulement de dire ce que le concept est, mais de s'attarder aussi sur ce qu'il n'est pas. D'où l'intérêt de commencer l'étude du concept par l'expression des représentations des élèves. Cela peut se faire sous la forme de définitions spontanées données par les élèves que l'on reprendra par la suite. Placer le concept au centre de la séquence permet alors de cerner toute « l'utilité » de l'enseignement de l'histoire : si le fait passé appartient à de « l'histoire ancienne », les concepts invoqués sont tout à fait en lien avec la société actuelle et donc directement utilisables par les élèves. Il y aura alors tout intérêt, pour mesurer la spécificité de la période étudiée, de voir en quoi le concept diffère à certaines occasions selon le moment où il est employé. Par ailleurs le concept, parce qu'il est un construit raisonné, oblige à passer de l'opinion émotion au savoir intellectuel.

LE CAS COMME BIAIS D'UNE CONCEPTUALISATION

Analyse de pratique : Le concept de guerre[6]

Si l'on prend note de tout ce qui a été dit sur l'importance des représentations, sur ce que sont les concepts et sur la distinction à opérer entre le cas de l'historien et le cas de l'élève, il me semble que partir d'un concept est une piste intéressante. Il s'agit alors de partir d'un concept pour lequel l'élève pourrait spontanément donner une certaine définition. J'ai choisi d'envisager le terme de « guerre ». Je constate qu'en dehors des guerres mondiales (concept de « guerre totale ») et plus généralement avant la troisième, il n'est jamais question de définir ce concept de guerre, dont le mot apparait dans les programmes comme un élément de vocabulaire sur lequel il ne serait pas nécessaire de s'arrêter : tout le monde sait ce qu'est

[6] Voir Annexe 2

la guerre. Le terme a déjà été évoqué à plusieurs occasions : les guerres à l'époque révolutionnaire puis les guerres napoléoniennes, une étude autour du peuple français et la guerre pendant la Révolution et l'Empire a même été menée. On a aussi abordé la guerre entre la France et l'Allemagne en 1870. Les élèves ont sans doute une vision interétatique de la guerre = la guerre se produit entre deux armées, dans le but de conquérir du territoire. Il peut y avoir d'autres objectifs (répandre les libertés…). Avec l'étude d'une conquête coloniale, se pose la question de savoir si ces guerres coloniales constituent un nouveau type de guerre : les « Small Wars » et la question de savoir si elles constituent une violence spécifique ou pas (c'est par ailleurs une question qui divise les historiens). Parce que la guerre coloniale n'oppose pas deux armées, mais une armée et un peuple, elle constitue bien un « cas » au regard de la définition que les élèves pourraient donner de la guerre. A la fin de la séquence, l'objectif de complexifier pour l'élève le concept de guerre en analysant les modalités d'une conquête coloniale peut être réalisé.

Plusieurs guerres ont donc été évoquées au cours de l'année sans que je ne pense à définir le terme. A l'occasion de l'étude des conquêtes coloniales, je décide donc d'axer le cours sur le concept de guerre et de voir en quoi la conquête coloniale est différente des guerres classiques. La séquence se déroule en trois temps. D'abord, j'interroge les élèves sur ce qu'est une guerre, en écrivant les éléments de réponse au tableau. L'idée d'un conflit armé émerge assez rapidement, ainsi que l'aspect interétatique (« la guerre, c'est deux armées qui se font la guerre »). Rapidement, les élèves ne donnent plus de définition mais citent les guerres qu'ils connaissent : guerre d'Algérie, Guerre mondiale, guerre en Irak, Guerre de cent ans, l'Ukraine, le Mali. Ce premier état des lieux pose deux observations : d'abord, les élèves ont en tête les conflits actuels et il est quand même problématique de ne pratiquement pas les invoquer (sauf en géographie). Je me souviens moi-même avoir été choquée en classe préparatoire quand, en étudiant la Seconde Guerre du Golfe, mon enseignant d'histoire a complétement occulté la question de la guerre en Irak qui venait alors d'être déclenchée. L'idée de partir du concept me parait alors essentielle pour « faire du lien ». Ma seconde observation est qu'aucun élève n'a cité spontanément un conflit évoqué dans l'année, ce qui m'a laissé quelque peu dubitative. Je le comprends toutefois comme une conséquence de ce que le terme a été survolé plus qu'il n'a été traité

directement. Nous sommes finalement arrivé à une définition assez consensuelle, puisque proche de celle du dictionnaire Larousse : « guerre : conflit armé entre deux Etats ».

La deuxième partie de la séquence consistait à étudier la conquête de l'Algérie à partir d'une carte et d'un texte. Cette première étape de l'étude visait à renforcer les représentations des élèves concernant les guerres classiques : montrer que la conquête de l'Algérie est une guerre (deux Etats qui s'opposent, des batailles, une lettre d'un Maréchal français qui illustre des combats). La seconde étape est la lecture de deux lettres de Bugeaud avec la question suivante : « qu'est-ce qui distingue les guerres de conquêtes coloniales des guerres classiques ? ». Les élèves observent alors que dans le cas de l'Algérie, l'ennemi de l'armée française n'est pas une armée algérienne, mais le peuple algérien. Les batailles ne sont qu'un moyen de vaincre, mais le moyen principal résulte dans la destruction des récoltes et des villages. Il s'agit d'un conflit entre une armée et un peuple. Certains élèves font directement le lien avec les conflits actuels, la question d'utilisation d'armes chimiques contre les populations. Par contre, il apparait très clairement que persiste une conception assez « fictive » de la guerre avec le maintien d'une idée selon laquelle la guerre oppose des « gentils » et des « méchants ». C'est donc une autre « représentation » concernant la guerre qu'il faudrait faire bouger.

Pour conclure sur cette expérimentation, je pense que cela confirme l'idée que partir d'un concept est constructif en matière de problématisation. Il faudrait creuser davantage ce qu'on peut entendre alors par « cas ». Ici, les élèves complètent le concept qu'ils connaissent : à côté des guerres coloniales, les guerres classiques, opposant deux Etats, existent bel et bien. Mais le cas a eu une autre conséquence : enrichir la conception de la guerre classique. Au départ, les élèves avaient une opinion (« la guerre, c'est mal ») qui devient progressivement un savoir par la multiplication des caractéristiques de la guerre que le cas leur a permis de rassembler. Partir du concept permet à l'élève d'être acteur de son savoir, puisqu'il a quelque chose à dire. Cela permet aux élèves, par leurs connaissances du vocabulaire et les liens qu'ils font avec l'actualité, d'être plus actifs lors de la séquence.

Si la problématisation et la prise en compte des représentations sont centrales aujourd'hui dans l'enseignement de l'histoire, j'ai montré que le passage par l'étude de cas était possible pour une démarche socio-constructive, permettant à l'élève de s'approprier le savoir. En mettant à jour ce qu'il sait et en le questionnant via une situation didactique qui lui pose problème au regard de ses représentations (le cas, donc), l'élève s'approprie un savoir complexe. Si j'ai abordé comment et pourquoi envisager l'étude de cas, je n'ai pour l'instant pas beaucoup insisté sur le support de l'étude de cas. J'y viens à présent brièvement.

CONCLUSION : « TOUT COMMENCE ET TOUT FINI PAR DES QUESTIONS »

> *« C'est le spectacle des activités humaines qui forme l'objet particulier de l'histoire… Il n'y a qu'une science des hommes dans le temps, qui, sans cesse, a besoin d'unir l'étude des morts et celle des vivants… Un mot, pour tout dire, domine et illumine nos études : comprendre. »*
>
> *Marc Bloch, Apologie pour l'histoire, 1941.*

Si pour les historiens, l'objectif de l'histoire n'est pas seulement de raconter, mais de comprendre, cela a longtemps été oublié à l'école où il s'agissait surtout d'apprendre. D'apprendre quoi ? Un passé réifié, figé. Pour finalement, quel intérêt ? Car la question est bien là, centrale : comment intéresser nos élèves à l'histoire ? Comment les convaincre que tout ceci n'est pas vain, sans pour autant dire que « connaitre les erreurs du passé permet de ne pas les reproduire dans l'avenir » ? C'est la lecture des programmes qui a éveillé mon intérêt pour l'étude de cas, enfin, l'étude ciblée, faut-il plutôt dire. J'ai cherché à comprendre à la fois les différences et les liens entre cette histoire enseignée et l'étude de cas développée par la micro-histoire, à mesure que l'histoire du temps long redonnait de la place à l'évènement, à l'acteur, à l'homme. C'est finalement, cette année, une prise de conscience que faire aimer l'histoire aux élèves, « ce n'est pas gagné d'avance ». Intéresser les collégiens à la discipline est devenu l'objectif premier du professeur, « leur donner envie ». C'est alors que la discipline doit être perçue différemment. On ne peut pas donner envie d'apprendre. On peut par contre donner envie de comprendre. L'humain est curieux, l'adolescent particulièrement. Il questionne, dénonce, remet en cause, s'emporte, s'exclame et surtout : il réclame des réponses. C'est alors à nous, enseignants, de leur apprendre à se poser les bonnes questions.

Alors que dans un premier temps, je me demandais dans quelle mesure l'étude de cas permettait à l'élève de comprendre un phénomène historique dans son ensemble, mon questionnement s'est progressivement déplacé vers les modalités de l'étude de cas : comment l'exposition de cas, parce qu'il dérange, par essence, l'élève, en ce qu'il entre en

contradiction avec ses représentations, permet-elle de comprendre le processus sous-jacent au cas, d'expliciter son questionnement ?

S'il n'a pas été aisé durant cette première année d'expérience de mettre en pratique mes recherches, celles-ci n'ont pas été vaines : elles m'ont convaincu que l'entrée par le cas imposait une problématisation de la séquence, ce qui assurait une conceptualisation, un déplacement dans la dynamique du cours : il ne s'agit plus seulement de raconter l'histoire, mais de l'interroger pour mieux comprendre les décisions, les réactions des hommes d'une autre époque. Pour finalement mieux s'interroger sur notre propre rapport au monde, à la nation, à la société, à l'autre. Autrement dit, faire cas signifie bien construire un problème historique pour les élèves, et c'est ce problème qui peut conduire à la construction (ou la reconstruction) du concept comme dans le cas de la guerre". L'étude mériterait d'être complétée, notamment au sujet de la transposition didactique touchant non pas à un savoir mais à une méthode de travail : dans quelle mesure la didactique vise-t-elle à s'interroger sur la façon dont les méthodes de l'historien peuvent être appliquées aux élèves ? Est-ce que l'on peut parler de « transposition didactique » quand on n'envisage pas un savoir mais une méthode de travail ? J'aurais acquis une certitude, durant ces deux années de recherche : tout commence et tout fini par des questions.

BIBLIOGRAPHIE

RECHERCHE EN HISTOIRE

Ouvrages

GRIBAUDI. 1987. *Itinéraires ouvriers. Espaces et groupes sociaux à Turin au début du XXème siècle*, Paris, éditions de l'EHESS [p. 9-12].

GINZBURG C. 1976. *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVIe siècle*. Paris, Flammarion.

NORA P. 1974. « Le retour de l'évènement » in LE GOFF J. et NORA P., *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard [p. 210-227].

PERRO M. 2012. *Mélancolie ouvrière*, Paris, Editions Grasset § Fasquelle.

PROST A. 1996 (2010), *Douze Leçons sur l'histoire*, Paris, Editions du Seuil.

Articles

CORBAIN A. 1999 « Les mondes retrouvés de l'historien » *L'histoire d'aujourd'hui*, Sciences Humaines éditions [p. 257-264].

LOMBARDO P. et RUEFF M, 2011 « Sur les traces de Carlo Ginzburg », *Critique*, n° 769-770 : p. 451-453.

PROST A. 1999 [1995] « Les acteurs dans l'histoire » *L'histoire d'aujourd'hui*, Sciences Humaines éditions [p. 413-420]

REVEL J. 1999 [1997] « Un vent d'Italie : l'émergence de la micro-histoire », *L'histoire d'aujourd'hui*, Sciences Humaines éditions [p. 239-245].

SIRINELLI J-F. 1999 [1997] « L'histoire politique et culturelle », *L'histoire d'aujourd'hui*, Sciences Humaines éditions [p. 157-163].

RECHERCHE EN DIDACTIQUE

Ouvrages

CARIOU D. 2012. *Ecrire l'histoire scolaire*. Rennes, PUR.

COLAS M. 2011. *Enseigner l'histoire*. Paris, SEDES.

PINSON G. 2007. *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*, Paris, Hachette éducation.

REY B. et STASZEWSKI M. 2010, *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, de Boeck.

Articles

CHALAK Hanaà, 2012, « Problématisation et construction de textes de savoirs dans le domaine du magmatisme au collège », *RDST* n° 6 [p. 119- 159].

DARIER G. *L'étude de cas dans l'enseignement de l'histoire : une démarche pertinente ?* [En ligne] disponible sur : http://hist-geo.ac-rouen.fr/pdg/1h/edc/edc.htm.

DOUSSOT S. 2012 « Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg », *Les cartables de Clio*, n°12 [p. 111-125.]

DOUSSOT S. 2010 « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie*, n° 173 [p. 85 – 104].

GOUBET J-F, 2013 « Faire bouger les représentations. Sens et usages d'une métaphore pédagogique », *Recherches en éducation*, n°17 [p. 30-37].

NORA P. (dir.) 2013, « Difficile enseignement de l'histoire », *Le débat*, n°175.

ORANGE C. et ORANGE RAVACHOL D. 2013 « Le concept de représentation en didactique des sciences : sa nécessaire composante épistémologique et ses conséquences », *Recherches en éducation*, n°17 [p. 46 – 61].

VINCENT, H. 2013 « Les implications d'un mot d'ordre », *Recherches en éducation*, n° 17 [p. 15-30].

Annexes

1. L'industrialisation et le cas « Lucie Baud »
2. Le concept de guerre à partir de la conquête de l'Algérie.

Les tisseuses de soie dans la région de Vizille

Article publié dans la revue *Le mouvement socialiste*, juin 1908

Pour indiquer les conditions de travail et la marche du mouvement ouvrier dans la région de Vizille, je me contenterai de raconter ce que j'ai vu, ce que j'ai senti, les luttes auxquelles j'ai participé, je retracerai, en un mot, ma vie un peu mouvementée d'ouvrière soyeuse et de militante syndicaliste.

1. *Les anciennes conditions de travail*

Je suis entrée comme apprentie chez MM. Durand frères au commencement de 1883. J'avais alors 12 ans. Il y avait, à cette époque, dans l'usine, environ 800 tisseuses. On y travaillait 12 heures, et quelquefois 13 et 14 heures par jour ; les métiers battaient 80 coups à la minute. On arrivait à gagner 130 à 150 francs par mois.

Quelques années plus tard, au début de 1888, je vins travailler à Vizille, à la maison Duplan. Là, on gagnait un peu plus parce que le matériel y était perfectionné. Les métiers battaient 120 coups à la minute. Lorsqu'arriva la mousseline, il en résultat un commencement de baisse des salaires, mais comme il n'y avait aucune organisation, personne n'osa protester. Dès lors, chaque année apporta de nouvelles modifications mécaniques, de nouvelles transformations ; et avec chaque perfectionnement de matériel, c'était une nouvelle diminution de salaires.

2. *La grève de Vizille*

Cela dura jusqu'en 1902, où les ouvriers se réveillèrent enfin et s'organisèrent en syndicats (…). En 1904, M. Duplan rapporta d'Amérique un système nouveau de bloc-navette, grâce auquel les métiers purent battre 290 à 300 coups à la minute. La conséquence fut qu'on voulut imposer une diminution de 60% au personnel (…). Une réunion eut lieu le 9 mars 1905, où les ouvrières, à l'unanimité moins deux voix, décidèrent la grève. (…) Au bout d'un mois de cette résistance improvisée, nous dûmes faire appel à des camarades du dehors. Nous organisâmes des soupes communistes (…) nos cantines eurent un grand succès : les jours de marché, les paysans étaient nombreux qui venaient gouter notre soupe. Cela dura 104 jours. Les petits commerçants nous étaient hostiles au début, mais peu à peu ils se mirent de notre côté, et les dons en nature ou en espèces vinrent alimenter chaque jours nos marmites. Nous étions 200 grévistes femmes. [*Plusieurs des grévistes retournent travailler : la grève échoue*] (…) Celles qui avaient résisté ne purent trouver du travail dans les autres usines. Je fus donc obligée de partir et je me dirigeai sur Voiron.

3. *La grève de Voiron*

L'usine Permezel occupait, sur un total de 500 ouvrières, une proportion de 350 Italiennes. Ces pauvres femmes déclarèrent n'avoir jamais mangé à leur faim, depuis plusieurs années qu'elles travaillaient à l'usine Permezel, et surtout n'avoir jamais mangé de viande. Une d'elles, atteinte de tuberculose, mourut même, au cours de cette grève, faute de soins : elle en était réduite à manger du pain trempé dans du vinaigre. La difficulté était de causer avec ces pauvres Italiennes ; il leur était défendu de parler avec personne, même dans les ateliers. (…) Impossible de repartir pour l'Italie, car elles ne gagnaient pas de quoi vivre. L'existence que ces femmes étaient obligées de mener était lamentable. Elles en étaient réduites à ramasser dans les caisses à ordures les débris de légumes que jetaient leurs camarades françaises.

Le camarade Auda, délégué de l'Union du tissage mécanique de Lyon, fit citer M. Permezel devant le conseil des Prud'hommes de Voiron. Le patron fut condamné (…) à les payer 3 F par jour, et de leur acquitter le prix de leur voyage de retour en Italie.

Je dois encore ajouter quelques détails sur cette usine Permezel. Les ouvrières y étaient couchées. Les dortoirs étaient infects, on ne changeait les draps et les couvertures que deux fois par an. Pendant la belle saison, les ouvrières tâchaient de les laver elles-mêmes, car il y avait des monceaux d'insectes qui grouillaient là, ces dortoirs étant sous les toits.

4. *Les conditions actuelles du travail*

La grève de Voiron eut une influence salutaire dans la région. A Moirans, les patrons eurent une telle peur que leurs ouvrières ne se soulevassent comme celles de Voiron, qu'ils leur accordèrent une sensible augmentation et la demi-journée du samedi.

Ainsi donc, nous avons pu obtenir des avantages appréciables : des diminutions de salaires ont pu être empêchées, d'importantes améliorations, tant matérielles que morales, ont pu être conquises. Malheureusement, il reste encore beaucoup à faire : il faut obtenir, avant tout, la suppression de ces dortoirs infects, où de malheureuses jeunes filles sont enfermées là comme dans une prison.

Dans ces derniers temps, l'organisation syndicale est intervenue utilement dans bien des cas : pour faire respecter le repos hebdomadaire, pour forcer l'inspection du travail à agir, pour empêcher les heures supplémentaires, etc. Mais, encore une fois, que ne reste-t-il pas à faire ? C'est à l'action syndicaliste qu'il appartient d'avoir raison des exigences patronales.

Lucie Baud, Ex-Secrétaire du Syndicat des ouvriers et ouvrières en soierie de Vizille (Isère)

LE TEMOIGNAGE DE LUCIE BAUD

1. **Qui est Lucie Baud ? (Quand a-t-elle vécue, où, quel est son emploi…)**

2. **Quels sont les progrès industriels évoqués ? Quelles sont les conséquences pour les ouvriers ?**

3. **Quels sont les moyens d'actions mis en œuvre par les ouvrières pour améliorer leurs conditions de travail ?**

Type d'action	De quoi s'agit-il ?

4. **Quel bilan** fait Lucie Baud des conditions de travail et du combat ouvrier ?

……

……

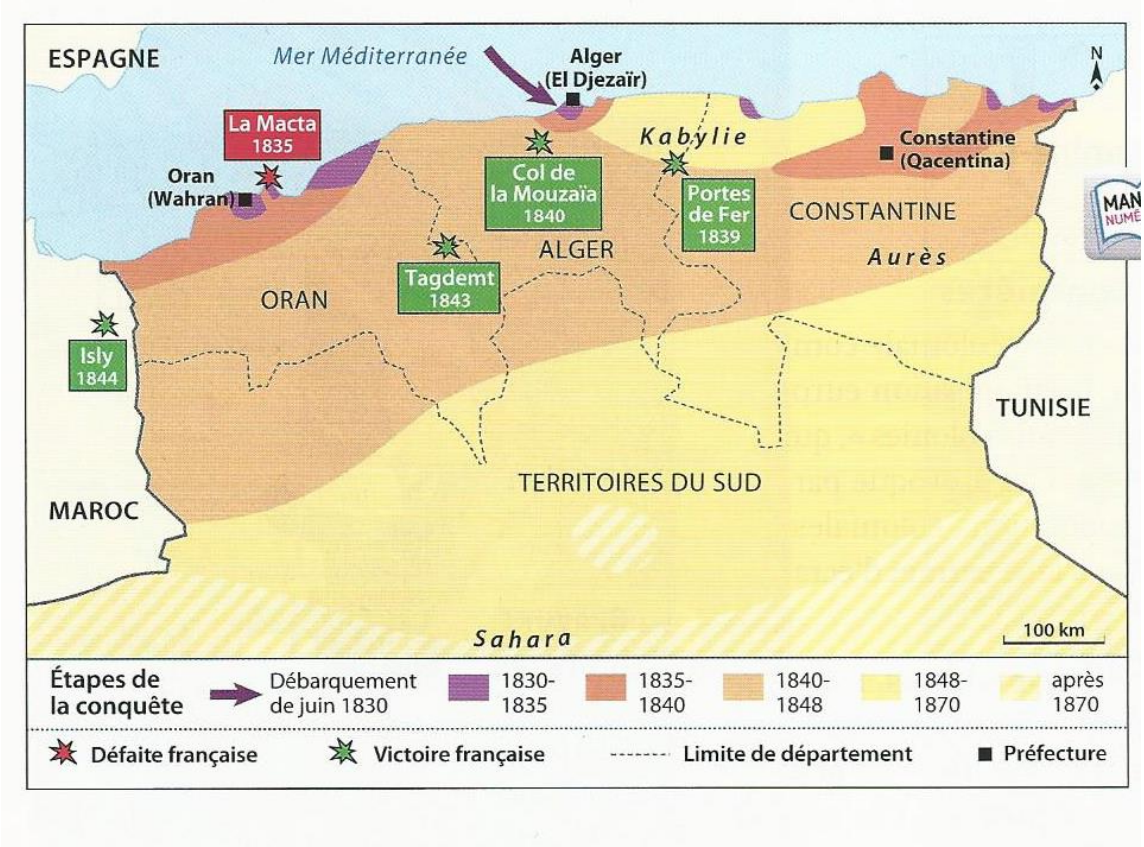
……

Synthèse : comment peut-on qualifier les conditions de travail des ouvriers à la Belle-Epoque ?

=> Texte à rédiger sur une feuille.

La conquête de l'Algérie

Les étapes de la conquête.



1. **Mettre en texte une carte : A l'aide de la carte, expliquez les différentes étapes de la conquête de l'Algérie (quels sont les Etats concernés, comment se déroule cette conquête, combien de temps dure-t-elle…)**

Un témoignage de la conquête d'Algérie.

« Cher frère, au moment où tu m'écrivais ta lettre du 11 mai, j'entrais dans les montagnes de la Kabylie. Les journaux te raconteront les détails de mon expédition, une des plus rudes et des plus belles qui aient été entreprises en Afrique… Jusqu'à Djidjelli, où je suis arrivé le 16, je me suis battu presque tous les jours, de cinq heures du matin jusqu'à sept heures du soir ; j'ai laissé sur mon passage un vaste incendie. Tous les villages, environ deux cents, ont été brûlés, tous les jardins saccagés, les oliviers coupés. Nous avons passé le 14 non loin du lieu où l'armée du Bey Osman avait été complètement détruite en 1804. »

Maréchal de Saint-Arnaud, Lettre du 25 mai 1851

2. **Présentez ce document (nature, auteur, date)**
3. **Montrer qu'il s'agit d'un <u>témoignage</u> évoquant <u>une guerre</u>.**

Bugeaud et la conquête de l'Algérie

Lettre du 18 janvier 1843 : « Les otages sont un moyen de plus, nous l'emploierons, mais je compte avant tout sur la guerre active et la destruction des récoltes et des vergers… Nous attaquerons aussi souvent que nous le pourrons pour empêcher Abd el-Kader de faire des progrès et ruiner quelques-unes des tribus les plus hostiles. »

Lettre du 24 janvier 1843 : « J'espère qu'après votre heureuse razzia, le temps vous aura permis de pousser en avant et de tomber sur ces populations que vous avez si souvent mises en fuite et que vous finirez par détruire, sinon par la force, du moins par la famine et les autres misères ».

Lettres de Bugeaud (gouverneur français de l'Algérie depuis 1840) au général de la Moricière, janvier 1843.

1. **D'après ces lettres, quel est le rôle de Bugeaud dans la conquête de l'Algérie ?**
2. **Qu'est-ce qui distingue, d'après ce document, les guerres de conquêtes coloniales des guerres classiques ?**

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée Elise El Meknassi, déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Nantes

Mémoire de Elise El Meknassi

Titre : Didactique de l'étude de cas en histoire.

Mots clés : Etude de cas – représentations – Histoire – Micro-histoire – Didactique

Résumé : L'enseignement de l'histoire dans le secondaire est de plus en plus envisagé à partir d'études ciblées : il s'agit de thématiques d'études, plus ou moins imposées dans les programmes, qui doivent être placées au cœur de la séquence d'enseignement. Parce que justement « ciblée » sur un espace, un évènement, un acteur ou un groupe d'acteurs de l'histoire, cette étude doit ensuite être mise en perspective pour assurer la compréhension globale par l'élève du thème historique abordé. Il s'agit alors de réfléchir à ce qu'implique ce va-et-vient entre étude ciblée et mise en perspective, va-et-vient que l'on retrouve chez les historiens, notamment chez les tenants de la micro-histoire dont le travail par l'étude de cas a eu une influence historiographique majeure. Si l'on cherche à adapter cette méthode de travail dans l'enseignement, cela implique de se demander ce qui fait cas pour l'élève. Les recherches en didactique concernant la problématisation, les représentations ou encore la conceptualisation donnent quelques pistes qui permettent d'envisager une transposition didactique de l'étude de cas de la recherche vers une nouvelle forme d'étude de cas dans l'enseignement.