

Quelle démarche inductive en histoire-géographie ?

Le choix est fait dans les programmes d'histoire-géographie de partir le plus souvent possible de cas ou d'exemples, à mettre en contexte ou en perspective. Les formulations diverses prennent souvent les formes suivantes : « Etude au choix... L'étude s'appuiera sur des exemples...L'étude sera conduite à partir de... L'étude repose sur... ». Ce choix invite à une réflexion sur le **sens de la démarche** en histoire-géographie, la compréhension de ses **finalités** et la mesure de ses **implications pédagogiques**.

DES DÉMARCHES D'ABORD PÉDAGOGIQUES

Les expressions précédentes, que l'on synthétisera sous l'appellation « **études ou études de cas** » (E/EDC) doivent être lues simplement. Elles appartiennent au langage commun. Elles n'entendent pas créer un nouvel objet pédagogique.

Les démarches proposées ne se situent **pas sur le même plan que celles de la recherche universitaire**. Elles ne relèvent pas des règles de la production de l'histoire ou de la géographie dans le cadre de la recherche universitaire, même si des historiens par exemple ont illustré de façon remarquable la possibilité de s'attacher à un objet précisément délimité pour mettre en lumière des données susceptibles de répondre à leur problématique.

Elles relèvent de l'apprentissage de l'histoire et de la géographie par les élèves. Elles sont donc fondamentalement pédagogiques. Elles doivent ainsi se définir et se comprendre simplement, à partir de finalités pédagogiques dont le professeur exprime généralement le besoin lorsqu'il évoque la nécessité de **partir du concret** pour intéresser les élèves, de **donner de la chair** à sa leçon.

Le choix de recourir à des E/EDC bien délimitées pour traiter une question répond à la nécessité d'écarter la tentation d'exhaustivité et le risque d'un enseignement désincarné et en survol, tout en permettant au professeur de donner du sens.

Ces démarches permettent donc de mieux cerner l'étendue du programme et de le traiter d'une manière plus adaptée aux élèves.

DONNER OU METTRE DU SENS, DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE ?

Maîtrisant les langages et les savoirs de ses disciplines, le professeur met du sens spontanément derrière les formulations générales des thèmes d'un programme. Dès qu'il lit ou entend ces mots ou expressions, son esprit mobilise sa culture en une foule d'images et de connaissances auxquelles il attribue non seulement un sens, mais des significations. Il n'en est pas de même pour un élève, en tout cas un collégien.

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

L'apprentissage de l'histoire et de la géographie perdrait la plus grande part de sa pertinence formatrice pour les esprits s'il se limitait à une collection d'exemples dont on ne tirerait rien d'autres que les détails de leur évocation et les émotions que ces détails suscitent.

Il ne s'agit pas de se contenter d'une juxtaposition d'objets singuliers, étudiés pour eux-mêmes, et dont la seule succession ne permettrait évidemment pas de construire le repérage spatio-temporel indispensable à la culture historique et géographique. Il faut inscrire ces études dans la maîtrise progressive des repères qui sont précisés dans les capacités accompagnant les libellés des programmes. Ces repères dans le temps et dans l'espace doivent être connus et utilisés, notamment pour situer chacune de ces E/EDC mais aussi pour situer les faits et

raisonnements qui structurent les récits historiques et les questionnements géographiques attendus.

Le fait de s'attacher à des objets précis et significatifs **ne signifie pas que l'on puisse généraliser** leurs caractères propres et construire un savoir historique général qui serait déduit de leur singularité. Il s'agit de mettre l'accent sur la dimension heuristique de ces objets, c'est-à-dire plus précisément en montrant en quoi ils sont porteurs de sens. Ils n'impliquent pas une généralisation mécanique a posteriori mais posent au contraire comme préalable la justification de leur choix.

L'histoire et la géographie générales ne se déduisent pas des cas et exemples singuliers. Mais, grâce à l'art et à la culture du professeur, elles peuvent s'y lire.

DES DEMARCHES NON EXCLUSIVES

Ces démarches ne sont ni exclusives ni systématiques, particulièrement en histoire : le terme d'E/EDC n'apparaît pas dans la mise œuvre de certaines questions ou de certains items. C'est **un instrument dans la panoplie du professeur**, mais ce n'est pas le seul. Une répétition d'E/EDC selon une procédure immuable serait par ailleurs génératrice d'ennui. C'est pourquoi l'E/EDC n'est pas posée comme un objet pédagogique verrouillé, à propos duquel serait arrêtée une doctrine intangible. Elle ne fige pas non plus les modalités de l'utilisation des documents, utilisation qui doit rester essentielle. Il faut varier ces modalités en gardant présent à l'esprit quelques principes simples :

- on peut conduire un travail critique sur des documents mais aussi s'en servir comme illustration ;
- on ne peut pas tout faire dire à un document ;
- on doit veiller à ne pas affaiblir l'usage du document en multipliant les documents ;
- si l'on use d'un questionnement préalable pour interroger le document, on doit aussi former progressivement l'élève à questionner par lui-même le support, en écho à la démarche d'analyse de document historique ; on peut alors parler de **démarche inductive autonome**.

QUELQUES IDÉES MAÎTRESSES POUR UNE DÉFINITION

L'E/EDC peut donc se définir comme un **objet d'étude singulier, au plus près du réel**, par lequel on entre de manière concrète dans les thèmes du programme. Cet objet d'étude est donc à la fois singulier **et représentatif du thème d'étude**.

L'E/EDC se structure **autour d'une ou deux problématiques**, accessibles aux élèves. La problématique, choisie par le professeur, met l'accent sur certains aspects ou certaines thématiques, sans prétendre à l'analyse exhaustive de l'objet étudié. Elle permet la construction d'un questionnement et d'une réponse ordonnée. Progressivement, une des problématiques est formulée de façon interrogative. On questionne ainsi les « possibles », donnant une **dimension prospective** aux approches géographiques et historiques.

A partir de la problématique retenue, l'étude de cas est une manière d'entrer globalement dans les lieux et les événements. Les hommes, les milieux naturels, l'histoire, la culture, les activités économiques constituent des éléments qui, « mis en relation », sont explicatifs du territoire ou de l'époque.

L'E/EDC est au cœur d'une démarche pédagogique ; elle est située **en amont de l'approche du thème général**.

L'E/EDC repose sur une démarche inductive selon laquelle la construction du savoir historique et géographique suppose de recourir à l'observation et à l'analyse de situations particulières pour aller vers des perspectives plus larges qui contribuent à l'élaboration de notions et de réflexions de portée générale. La démarche invite à un parcours intellectuel qui articule le particulier au général.

Dans cette démarche résolument inductive, on n'attend pas de préalables (présentation du thème, remarques générales sur le thème, recensement des grands enjeux, allusion à quelques situations majeures, etc.).

CAS ET EXEMPLES

La démarche par « l'exemple » est également suggérée par les programmes. A la différence de l'E/EDC, **l'exemple vient dans un second temps d'une démarche pour illustrer des considérations générales.**

DES ÉLÉMENTS POUR UNE MISE EN ŒUVRE

Les situations, lieux, personnages, acteurs, enjeux ou événements à partir desquels l'E/EDC est conduite sont **choisis par le professeur en fonction de leur pertinence** pour faire découvrir quelques traits des savoirs généraux que le professeur met en scène dans l'une de leurs expressions singulières.

Les emboîtements d'échelles et les différences de temporalités se complexifient progressivement entre le début du collège et la fin du lycée, où l'approche est plus problématisée, conceptuelle et synthétique.

Prendre du temps, pour **permettre à l'élève de découvrir** le cas choisi, **acquérir un vocabulaire** spécifique, **des notions et des repères**, **passer de la description aux explications.**

C'est la raison pour laquelle **les E/EDC doivent occuper au collège l'essentiel du temps consacré au thème et au lycée au moins 50%.**

Il faut donc donner une **place explicite aux E/EDC dans le cahier ou classeur de l'élève** : croquis et schémas, synthèses, qu'il s'agisse d'un organigramme, d'un tableau ou d'un texte écrit, produits par le professeur et les élèves.

DEUX ÉTAPES D'UNE DÉMARCHE : E/EDC - MISE EN CONTEXTE

De l'E/EDC...

L'E/EDC met en lumière les spécificités de l'objet étudié mais l'analyse doit aussi parvenir à identifier de grandes caractéristiques propres au thème auquel il se rattache. C'est l'une des raisons qui ont amené les concepteurs des programmes à prévoir parfois deux E/EDC : la conduite comparée rend ainsi plus aisée l'identification d'invariants, des caractéristiques communes et des différenciations d'un objet à l'autre. C'est par l'observation et l'analyse comparative que se construisent progressivement un certain nombre de notions qui sont à la base du savoir historique et géographique et sont transférables à d'autres espaces ou d'autres époques, même si ceux-ci sont méconnus.

Durant l'E/EDC, **le professeur encadre la réflexion de la classe, aide les élèves à structurer leur pensée et apporte les compléments de connaissances nécessaires.**

... à sa mise en contexte ou en perspective

L'E/EDC débouche obligatoirement sur une **mise en perspective qui permet de passer à une réalité plus étendue.**

La mise en contexte de l'E/EDC ne consiste pas à procéder à un cours général ou à établir une typologie ; elle n'est pas non plus une exploration d'un phénomène à différentes échelles. Elle doit situer l'objet étudié dans un contexte plus vaste selon trois objectifs :

- permettre **l'acquisition des grands repères** historiques et géographiques ;
- faire **comprendre que les lieux du monde et les champs de l'économique, du social, du politique ou du culturel ne sont pas des isolats mais qu'ils sont en relation** ;
- donner des **éléments complémentaires de compréhension** des territoires et des sociétés et de leurs éventuelles transformations.

Cette mise en contexte peut se faire **à l'issue de l'E/EDC**, mais il apparaît plus aisé, au collège en tout cas, de l'envisager **à différents moments clés de l'E/EDC**. Quel que soit le choix opéré, la démarche étude de cas/contextualisation implique un **va et vient entre le local et le mondial, le fait et le contexte** qui passe par le maniement de cartes à différentes échelles, d'images, de textes et de chronologies (d'où l'importance pour les élèves d'un manuel ou de l'accès aisé à des ressources numériques).