

Les « études de cas » en histoire

L'incitation à proposer des « études de cas » aux élèves dans le cadre des programmes d'histoire est de plus en plus fréquente. Si, à l'origine, elle désigne l'étude d'un individu, comme la microstoria après C.Ginzburg l'a initiée, l'étude de cas tend aujourd'hui à devenir le paradigme phare de certaines leçons, au lycée notamment. Reposant sur une démarche inductive, elle n'est pas sans poser problème et questionne les fondements du discours historique.

1. Les principes de l'étude de cas à la lecture des programmes.

L'étude de cas est majoritairement présentée comme une clé d'entrée dans le thème à étudier. Plutôt conseillée en début de leçon, elle conditionne en principe la problématique de la « généralisation ». Ainsi en première, l'étude d'une firme industrielle doit aider les élèves à comprendre les grandes mutations liées à l'industrialisation ou encore l'affaire Dreyfus éclairer la construction de la République en France.

Elle part nécessairement d'une micro-analyse pour ensuite faciliter une généralisation qui consiste à changer d'échelle temporelle ; échelle dans laquelle le professeur reconnaît les traits du cas étudié ainsi que les écarts possibles. Cette démarche est en général appréciée des professeurs : en effet, le « cas » met en valeur l'unité de l'étude, car il la circonscrit dans des limites chronologiques et spatiales précises et l'élève ne « se perd pas » dans les digressions, exemples et contre-exemples qu'une leçon « classique » pourrait générer ; l'étude de cas favorise plutôt le travail autonome, sur des dossiers documentaires, très consistants parfois ; elle induit une démarche claire de recherche et de mise en relations des informations sur un sujet bien délimité. Pour autant, et contrairement à ce qu'on lit souvent, l'étude de cas n'est pas toujours exempte d'exhaustivité alors qu'elle est souvent présentée comme la solution au trop d'encyclopédisme.

Dans la « généralisation », à partir des spécificités étudiées, il s'agit donc de trouver des *convergences*, des règles communes à cet objet normé du point de départ. La généralisation sort alors le « cas » de sa spécificité, participe à l'administration de la preuve dans le cadre plus général de la construction des régularités explicatives.

Enfin l'évaluation prend des formes multiples (dossier documentaire à faire construire par les élèves, reprise de certains documents dans l'évaluation finale, où parfois le professeur favorise les analogies avec le cas étudié) et tend probablement à faciliter les apprentissages, quoi qu'aucune étude générale ne l'ait encore démontrée.

2. Etude des cas et « étude de cas ».

Si nous constatons la prolifération des « études de cas » (terme assez proche des « sujets d'étude » en STG), leur échelle n'a jamais été définie clairement. Ainsi d'Athènes ou de la Méditerranée au XII^{ème} siècle, ou encore de l'année 1789, nous pourrions dire qu'ils sont potentiellement des « études de cas ». En suivant les historiens (C.Ginzburg, S.Cerutti, J.Revel ...) ainsi que les sociologues (J.C Passeron), le professeur remonte par jeux d'échelle

vers les contextes plus généraux, les éléments macro-sociaux- mais le « cas » n'était alors ni une période (à l'exemple des « moments historiques » en seconde), ni un lieu, ni un fait, un évènement ou même un monument. Une partie de la définition du « cas » manque : celle qui a trait à sa nature et à son échelle d'analyse.

Par ailleurs, au-delà du problème soulevé par la spécificité du cas qui, du point de vue scientifique ou épistémologique pose la question de la pertinence de sa sélection, l'autre difficulté est celle de l'indexation d'informations générales, parfois contradictoires avec le cas étudié au moment de la « généralisation » : il est ainsi facile de démontrer que l'entreprise Renault ne reflète pas du tout le caractère éclaté du tissu industriel français entre la Belle Epoque et 1939 (tissu composé très majoritairement de petites, voire très petites entreprises). De même que l'exposition coloniale de 1931 en dit finalement plus sur les mentalités et les représentations culturelles des Français que sur la réalité du système colonial. Quant à l'affaire Dreyfus, elle ne présente pas de manière fidèle l'évolution de la justice de la République à la fin du XIX : c'est une justice militaire qui le condamne, qui le relègue au bagne et l'affaire est exceptionnelle ! Elle est presque un « cas limite ».

Dès lors comment passer à la généralisation ? Comment cette affaire politico-judiciaire hors du commun peut rendre compte de la construction de la République, d'une justice républicaine au quotidien, qui connaît par ailleurs une individualisation croissante des peines et leur relative atténuation (sursis, tribunal pour enfants, élévation de la majorité pénale à 18 ans) ; Vincent Duclert a ainsi démontré qu'Alfred Dreyfus avait subi un régime pénal d'exception.

3. Quelle approche de l'étude de cas ?

Jean-Claude Passeron propose quelques pistes assez facilement transposables pour notre discipline. L'idée générale est de « mettre « le cas » en perspective » à la condition qu'il ne soit ni un « invariant », ni un « élément interchangeable »^[1]. Il est donc *spécifique*. Mais en même temps, une aporie apparaît ; il faut tirer du cas des éléments qui justifient l'étude d'une période plus longue ou plus horizontale. Ainsi pour l'affaire Dreyfus, le professeur qui suit le programme de 1^{ère} STG doit démontrer que c'est un « moment décisif pour la vie politique et la lutte pour les droits de l'homme » dans le cadre de la « Construction de la république ». Or d'autres « cas » auraient pu remplir cet objectif.

D'autre part, le cas nécessite aussi « l'approfondissement de la description »^[2] c'est à dire qu'il ne peut pas disparaître totalement dans la dimension macro-sociale : plus cet approfondissement se fait, plus on étend les spécificités du cas, et plus on s'éloigne de la généralisation. Il est alors difficile de passer du général au particulier et vice versa. Là se situe peut-être la contradiction de la démarche. Le danger qui guette le professeur est le fait qu'à un moment donné « l'étude de cas » intègre une démarche qui prend très souvent la forme comparative dans la généralisation et sert à valider le cas ou à le nuancer, et participe de cette manière à une « généralisation » qui ressemble fort à une juxtaposition.

Le « cas » est alors proche de *l'exemple*. Si quelques conseils du type « changement d'échelle » ou « passage du conjoncturel au structurel » ou encore « mise en perspective » peuvent guider le fil de la généralisation, la

nature de ces trois éléments n'est pas non plus clairement définie.

Le professeur sait que le cas doit poser problème (à la manière des situations-problèmes en géographie) : l'étude de cas n'est donc pas descriptive et n'induit pas de problématique de type : *comment l'entreprise Renault s'est-elle développée entre telle ou telle date ? Ou comment un homme innocent a-t-il pu être condamné ?* ne répond pas réellement aux objectifs de l'étude de cas.

Nous pouvons suggérer d'aller au-delà et proposer d'autres pistes comme « *En quoi la réussite de Renault témoigne de l'évolution de l'industrie ?* » ou bien « *L'affaire Dreyfus remet-elle en cause les valeurs de la République ?* ». Une généralisation de l'affaire Dreyfus ne suppose pas que le cas se renouvèle- comme en extension dans le temps, ni qu'elle soit en suspension dans le moment « république » entre 1880 et 1946. D'une certaine façon, il s'agit de formaliser peut-être ce qui a été étudié dans l'étude de cas- la généralisation apparaît alors comme plus figée, plus immobile, relevant d'une science plus théorique, plus nomothétique qu'idiographique et repose davantage sur la démarche déductive. Mais de cette manière, le professeur appuie le propos de Paul Ricoeur qui affirmait que seule la généralisation conditionne la scientificité du résultat observé dans le cas. Si le « cas » interrompt le « *fil de la généralisation* », son intérêt heuristique est ainsi conditionné aussi par la généralisation : l'étude de cas n'est donc ni une monographie, ni la matrice de la démonstration et tout n'y rentre pas ! Elle participe de « *l'exceptionnel normal* » qu'Eduardo Grendi a défini.

A titre d'exemple, le 6 février est un moment particulier dans la courte agonie de la IIIème République entre les deux guerres et justifie le rassemblement des gauches « antifascistes » ; le professeur peut remonter verticalement le fil et annoncer que le 6 février transforme ainsi le paysage politique de la France mais qu'il est aussi un « moment » dans la longue liste des manifestations, parfois violentes que la France connaît entre 1930 et 1936, mais qui n'ont pas dégénéré. Mais c'est parce qu'elle est seule à dégénérer et à avoir produit de la « mémoire » qu'elle prend sa dimension de « cas ».

Olivier GOLLIARD, professeur du lycée Jules Ferry, Conflans ste Honorine.

[1] PASSERON Jean-Claude, *Penser le cas*, Paris, EHESS-Enquêtes, 2005.

[2] PASSERON, *ibid.*,