

---

## L'étude de cas face à l'exemple : pratiques et enjeux dans l'enseignement de la géographie et de l'aménagement à l'université

*The case study face to Example: practices and challenges in the teaching of geography and planning at the University*

Caroline Leininger-Frézal, Nicolas Douay et Marianne Cohen

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6215>

DOI : 10.4000/ree.6215

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Caroline Leininger-Frézal, Nicolas Douay et Marianne Cohen, « L'étude de cas face à l'exemple : pratiques et enjeux dans l'enseignement de la géographie et de l'aménagement à l'université », *Recherches en éducation* [En ligne], 27 | 2016, mis en ligne le 01 octobre 2016, consulté le 05 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6215> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6215>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# L'étude de cas face à l'exemple : pratiques et enjeux dans l'enseignement de la géographie et de l'aménagement à l'université

Caroline Leininger-Frézal, Nicolas Douay & Marianne Cohen<sup>1</sup>

## Résumé

*L'enseignement de la géographie et de l'aménagement renvoie à l'espace, d'un point de vue général et théorique mais aussi de façon plus spécifique, appuyé sur des espaces singuliers. Dans cette perspective la mobilisation d'exemples ou d'études de cas semble incontournable dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement en géographie. Cette représentation est largement construite dans un héritage disciplinaire où une géographie empirique s'est construite autour d'études de cas régionaux. Alors que la géographie a connu différentes évolutions épistémologiques, il semble intéressant d'interroger la réalité des pratiques enseignantes de cette géographie contemporaine à l'université. C'est ce que cet article propose de faire par le biais de l'analyse d'un corpus d'entretiens menés auprès d'enseignants-chercheurs français de géographie ou aménagement.*

L'enseignement de la géographie et de l'aménagement renvoie à l'espace, d'un point de vue général et théorique mais aussi de façon plus spécifique, appuyé sur des espaces singuliers. Dans cette perspective la mobilisation d'exemples ou d'études de cas semble incontournable dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement en géographie et aménagement. Cette représentation est largement construite dans un héritage disciplinaire où une géographie empirique s'est construite autour d'études de cas régionaux. Alors que la géographie a connu différentes évolutions épistémologiques avec l'irruption d'une géographie plus modélisatrice ou encore plus culturelle, il semble intéressant d'interroger la réalité des pratiques enseignantes de cette géographie contemporaine et de l'aménagement.

Les pratiques d'enseignement de la géographie ont été souvent analysées dans le secondaire (Clerc, 1999 ; Audigier, 1993 ; Tutiaux-Guillon, 2004) mais celles mobilisées à l'université dans la discipline sont encore peu investiguées. Nous avons donc fait le choix de nous concentrer sur l'enseignement supérieur en observant les pratiques en licence et en master, relevant de la géographie ou de l'aménagement très souvent associé à la géographie dans le supérieur. Notre questionnement porte donc sur la place, la nature, l'importance de l'usage de l'exemple et du cas ainsi que sur une possible distinction entre les deux. Nous faisons l'hypothèse que l'exemple et l'étude de cas font l'objet de pratiques distinctes mais non conscientes. Toutefois, cette faiblesse de la réflexion autour de ces usages ne doit pas masquer les différentes postures épistémologiques présentes derrière la diversité des pratiques enseignantes universitaires en géographie et en aménagement. Une dernière hypothèse porte sur la dimension substantielle de ces usages de l'exemple et du cas où la mobilisation de ces pratiques serait une manière de convoquer le terrain pour l'enseignement de la géographie et le projet pour celui de l'aménagement.

---

<sup>1</sup> Caroline Leininger-Frézal, maître de conférences en géographie, Laboratoire de Didactique André Revuz, Université Paris Diderot. Nicolas Douay, maître de conférences en aménagement, UMR Géographie-cité, Université Paris Diderot. Marianne Cohen, professeur de géographie, UMR Espaces, Nature et culture.

Pour répondre à ces questionnements et tester ces hypothèses, nous reviendrons tout d'abord sur l'émergence de ce questionnement didactique, puis nous verrons que cela renvoie à une vision plutôt consensuelle des pratiques enseignantes en géographie et aménagement, et enfin nous aborderons deux usages spécifiques du cas dans l'enseignement de la géographie et de l'aménagement.

## 1. Cas et exemple dans l'enseignement de la géographie : émergence d'un questionnement didactique

Le cas et l'exemple ne sont pas des dispositifs propres à l'enseignement de la géographie ni même à la discipline en tant que telle. L'enseignement et la recherche en droit ou en médecine s'appuient largement sur l'usage de cas alors qu'en sciences ou en mathématiques, ce sont des exemples qui sont déployés. Les pratiques d'enseignement peuvent s'appuyer sur l'épistémologie d'une discipline et sur des pratiques de recherche. C'est ce qui nous a conduits au préalable à comprendre comment les géographes prenaient en charge les cas et les exemples au sein de la discipline.

### ■ Cas et exemple : des pratiques de recherche

Le terme de cas vient de « cadere » en latin qui signifie « *ce qui advient, ce qui choit* » et exemple, de « exemplum », désigne ce qui peut être imité. Ces termes n'ont pas d'entrée dans le *Dictionnaire de Géographie et de l'espace des sociétés* (Lévy & Lussault, 2003) ni dans le dictionnaire *De la géopolitique aux paysages. Dictionnaire de la géographie* (Lacoste, 2003). En revanche, un article leur est dédié dans *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique* (Brunet, Ferras & Théry, 1992, p.92) : « Étude de cas : exemple à l'appui d'une démonstration, ou recherche en application d'une théorie, destinée à la vérifier, à l'illustrer ; ou, plus rarement à la réfuter ». La définition renvoie à deux significations de « cas ».

Dans la première acception, le cas est synonyme d'exemple. L'exemple est d'ailleurs défini dans le même dictionnaire comme un cas (p.204) : « cas, fait, donné comme modèle ou comme illustration ». Les termes semblent donc équivalents.

Dans la seconde acception du terme, le cas se définit dans son lien au théorique. Le cas vient éprouver ou bien illustrer, ou réfuter une théorie. Dans cette perspective, le cas s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive. Cette définition peut renvoyer à une géographie nomothétique où le modèle est appliqué à un espace réel pour en vérifier la validité ou la portée. Le recours aux cas et aux exemples questionne le rapport de la discipline au singulier. C'est un débat qui n'est pas nouveau en géographie, jugé « dépassé, la science, notamment la géographie, ayant appris à faire le rapport entre les deux, c'est-à-dire fixer l'échelle » (p.456). L'analyse des dictionnaires de géographie montre que l'usage de ces termes n'est pas fixé en géographie.

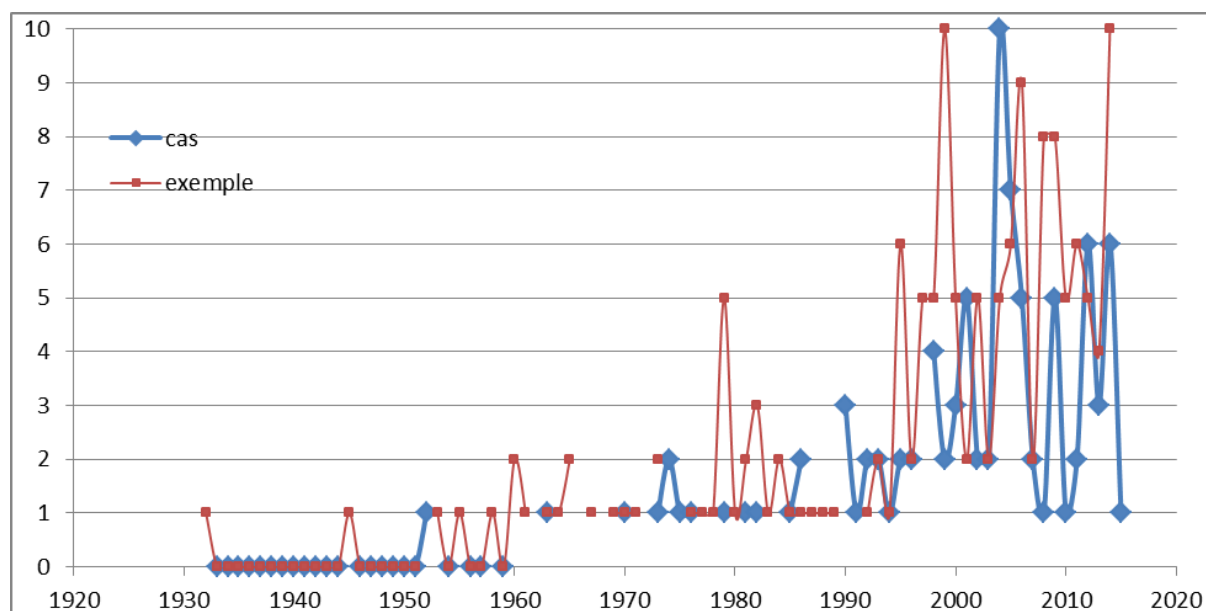
La pensée par cas est une pratique de recherche apparue au cours du XX<sup>e</sup> siècle, en réaction aux paradigmes naturalistes ou logicistes dominants dans les sciences humaines (Passeron, Revel & Collectif, 2005). Ces auteurs parlent de pensée par cas pour désigner « tout raisonnement suivi qui, pour fonder une description, une explication, une interprétation, une évaluation, choisit de procéder par l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une singularité accessible à l'observation » (p.9). C'est une nouvelle forme de rationalité qui n'est ni déductive ni descriptive. Il s'agit de raisonner à partir de singularités et non à propos de singularités. C'est la singularité qui fait le cas et qui donc pose problème, elle fait obstacle car elle ne peut être appréhendée par les cadres théoriques préexistants. Dans cette perspective, le cas n'est pas exemple. Le cas est une « configuration originale d'un agencement de faits ou de normes dont l'irréductible hétérogénéité vient interrompre le mouvement habituel d'une prise de décision, le déroulement d'une observation, le cheminement d'une preuve... » (p.15). Le cas introduit une rupture qui nécessite sa description. Il ne s'agit pas d'épuiser sa singularité mais de prendre en compte son contexte. « Faire cas, c'est prendre en compte une situation, en

reconstruire les circonstances – les contextes – et les réinsérer ainsi dans une histoire, celle qui est appelée à rendre raison de l'agencement particulier qui d'une singularité fait un cas » (Passeron, Revel & Collectif, 2005, p.22). Il y a donc une mise en récit du cas à partir de l'agencement des éléments du cas. Cette mise en récit participe d'une interprétation et permet l'élaboration d'une construction théorique. Le cas repose donc sur un dispositif argumentatif.

Pour cerner l'usage de la pensée par cas en géographie, nous avons recensé tous les articles publiés dans *l'Espace géographique*, *Cybergéo*, *Physiogéo* et *les Annales de géographie*, dont le titre contenait les termes de cas et/ou d'exemple (en français ou en anglais). Nous en avons analysé le titre et le résumé. Ces quatre revues ont été choisies car ce sont des revues francophones de géographie, classées par le HCERES, et généralistes à l'exception de *Physiogéo* qui a été rajoutée afin de s'assurer que la géographie physique et environnementale soit suffisamment représentée dans le corpus, pour tester et valider notamment notre hypothèse sur le terrain. Cette analyse a été réalisée par le biais des modes de recherche inclus dans les bases Cairn et Persée. La présence du terme de cas ou d'exemple dans l'article ne garantit pas une recherche par cas (Passeron, Revel & Collectif, 2005). Néanmoins, cela témoigne d'une démarche de recherche basée sur l'étude du singulier.

Cette analyse nous a conduits à identifier 252 articles publiés depuis la création de ces revues et contenant le terme de cas ou celui d'exemple dans le titre : 126 dans les *Annales de géographie*, 46 dans *l'Espace géographique*, 60 dans *Cybergéo* et 20 dans *Physiogéo*. Les articles mettant en avant une approche ancrée sur le cas ou l'exemple sont relativement récents comme le montre la figure 1 ci-dessous.

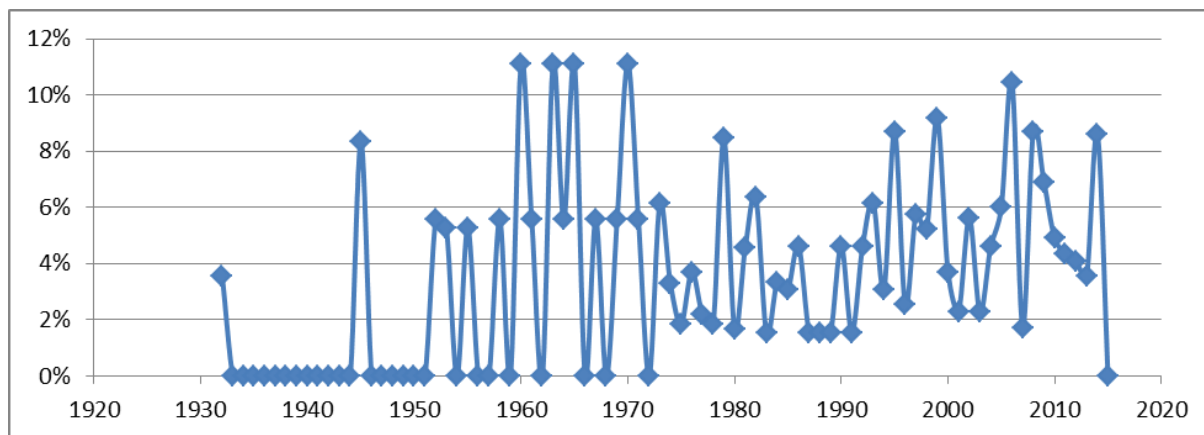
Figure 1 - Nombre d'articles contenant le mot « cas » ou « exemple » dans le titre (*Annales de géographie*, *Cybergéo*, *Physiogéo* et *l'Espace géographique*)



En géographie, les termes de cas et d'exemple n'apparaissent dans la littérature scientifique qu'à partir du milieu du XX<sup>e</sup> siècle, et ce, de manière très sporadique. Seuls quatre articles des *Annales de géographie* mentionnent le terme d'exemple au cours de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. La géographie vidalienne pense le singulier par le biais de la région ou du pays, dans une démarche sensiblement différente de celle du cas : il s'agit d'identifier les lois d'organisation de l'espace. C'est à partir des années 1990 que l'usage des mots cas et exemple se diffuse et cette diffusion s'accélère dans les années 2000 : 19 articles les mentionnent dans les années 1980, 52 dans les années 1990 et 96 dans les années 2000. Cette évolution est à mettre au regard du nombre d'articles pris en compte qui est croissant car les revues analysées ont été

créées essentiellement dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle : *Annales de géographie*, 1891 ; *L'Espace géographique*, 1972 ; *Cybergéo*, 1996 ; *Physiogéo*, 2007. Nous avons donc calculé la proportion d'articles dont le titre comprend les termes « cas » ou « exemples » dans ces quatre revues, comme le montre la figure 2 ci-dessous.

Figure 2 - Proportion d'articles contenant le mot « cas » ou « exemple » dans le titre (*Annales de géographie*, *Cybergéo*, *Physiogéo* et *L'Espace géographique*)



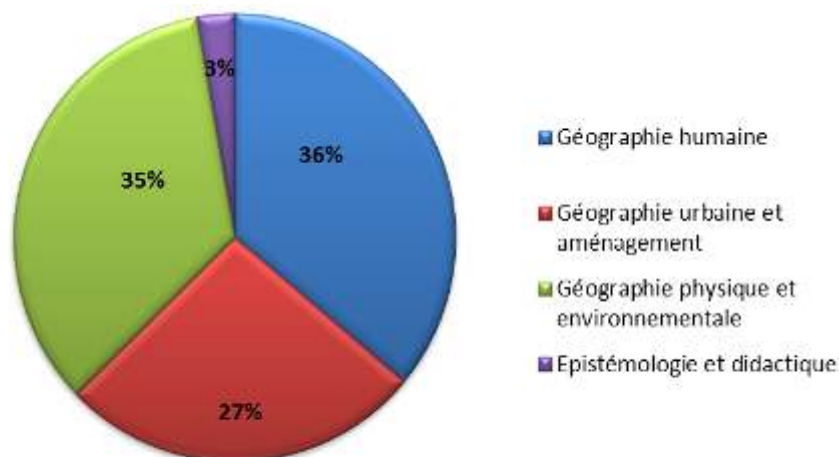
L'augmentation du nombre des références aux cas ou exemple est moins forte lorsqu'elle est exprimée en valeur relative. Néanmoins il faut noter que cette tendance est continue depuis le milieu des années 1950. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette évolution.

Tout d'abord, le déclin de la géographie classique a probablement engendré la nécessité de désigner autrement le singulier, conduisant à déployer de nouveaux termes comme celui d'exemple. Il est aussi possible que la recherche française en géographie soit influencée, notamment à partir des années 1990, par la littérature anglo-saxonne qui utilise de manière courante le terme de cas. Il est d'ailleurs significatif que trois des articles recensés traduisent le terme d'exemple par celui de cas dans le titre anglais — preuve de la proximité des termes dans notre communauté scientifique. Une autre piste d'explication possible réside dans la professionnalisation des études de géographie. En effet, l'étude de cas est une démarche pédagogique inventée à la Harvard Business School dans les années 1930 pour améliorer la formation des managers afin qu'elle soit plus en prise avec les problèmes professionnels que les étudiants auront à résoudre à la sortie de leur étude. L'étude de cas est donc une méthode pédagogique autant qu'une méthode de recherche (Poumay, 2001). Il est possible que la professionnalisation des études de géographie dans les années 1990 ait conduit à développer les études de cas dans l'enseignement, et par continuité de la recherche.

Tous les champs de la géographie semblent concernés par l'usage de cas et d'exemple dans la recherche comme le montre le graphique de la figure 3 ci-après.

Les grandes catégories, utilisées ici, sont opératoires au sein de la géographie savante : elles renvoient à des espaces de publication, des événements scientifiques, des réseaux de chercheurs spécifiques. Les frontières de ces catégories sont poreuses et peuvent faire l'objet de débats dans lesquels nous n'entrerons pas ici. Le recours au cas ou à l'exemple dans la recherche n'est pas propre à un champ particulier. Les articles recensés se répartissent de manière à peu près égale entre la géographie physique et environnementale, la géographie humaine et la géographie urbaine et l'aménagement.

Figure 3 - Répartition des articles mentionnant les mots « cas » ou « exemple » en fonction des champs de la géographie et de l'aménagement



Dans les titres, l'usage de l'exemple (60% des articles) est sensiblement supérieur à celui du cas (40% des articles). De manière assez indifférenciée, cas et exemple sont employés de manière analogue pour désigner l'espace, la thématique ou l'acteur étudiés après une assertion plus générale : pour exemple « *Paysages sans paysan. Le cas du Japon* » (Pelletier, 1990) ; « *Prototypes et archétypes paysagers au Japon. L'exemple du bassin de Nara* » (Vinet, 2002) ou encore « *Le remembrement parcellaire au service de l'aménagement régional. Le cas de la Suisse* » (Chiffelle, 1973). Seuls 16 résumés (sur 252) emploient le terme de cas et 3 celui d'exemple, ce qui permet d'approfondir l'analyse de l'usage des termes. Plusieurs acceptions du terme de cas apparaissent :

- le cas est employé comme synonyme d'exemple. Il désigne alors l'espace qui illustre des éléments théoriques apportés en amont ;
- le cas désigne aussi un élément d'une série, d'une catégorie dont il est particulièrement représentatif. Un des résumés parle de « *cas exemplaire* » ;
- le cas est aussi employé dans une dimension heuristique dans une acception qui semble celle de Revel et Passeron (dir.) (2005). Cet usage représente cinq résumés sur l'ensemble du corpus, ce qui est marginal.

Finalement, le cas et l'exemple sont déployés de manière croissante au sein de la recherche en géographie et aménagement sans que l'analyse méta des articles publiés en géographie montre une théorisation ou conceptualisation de leurs usages. Nous ne définirons pas dans cet article ce que nous entendons par cas et exemple car nous avons pris le parti de l'analyse des discours des chercheurs et enseignants-chercheurs en géographie et aménagement dans leurs articles ou sur leurs pratiques pédagogiques. C'est ce qui nous a amenés à réaliser des entretiens.

#### ■ **Dispositif méthodologique**

Nous avons réalisé dix entretiens auprès d'enseignants-chercheurs (que nous désignerons ensuite comme enseignants) en géographie ou aménagement. Le dispositif d'enquête est exploratoire et ne prétend pas à la représentativité. En revanche, nous avons essayé de prendre en compte la diversité des profils existant au sein de la profession : parité, diversité d'expérience, variété des spécificités disciplinaires, comme le montre le tableau 1 ci-après.

Tableau 1 - Présentation des personnes enquêtées

Entretien	Genre	Statut	Spécialité	Expérience à l'université	Expérience dans le secondaire
E1	F	MC	Aménagement	7 ans	Oui
E2	M	MC	Aménagement	15 ans	Non
E3	M	MC	Aménagement	5 ans	Non
E4	M	MC	Géographie physique, Biogéographie	22 ans	Oui
E5	M	MC	Géographie physique, Géomorphologie	2 ans	Non
E6	F	MC	Géographie physique, Hydrologie	4 ans	Non
E7	F	MC	Géographie humaine, Géographie de la santé	17 ans	Non
E8	F	MC	Géographie humaine, Analyse spatiale	20 ans	Non
E9	M	PU	Géographie physique, Biogéographie	20 ans	Oui
E10	M	MC	Géographie physique, Géomorphologie	4 ans	Non

Légende : F = féminin ; M = masculin ; MC = Maître de conférences ; PU = professeur des universités

Ainsi, nous avons interrogé 4 femmes et 6 hommes ; 3 enseignants ayant travaillé dans le secondaire et 7 uniquement dans le supérieur ; 3 aménageurs, 2 enseignants en géographie humaine et 5 dans différentes spécialités de la géographie physique ; 7 exercent à Paris et 3 en province. Les entretiens sont de type semi-directif et se structurent autour de cinq questions. Celles-ci ont été abordées dans un ordre indifférencié et ne sont pas exhaustives. En effet, les réponses ont conduit à des relances pour approfondir ou éclaircir des points abordés. Voici les questions :

- Comment s'intègrent les exemples ou les cas dans vos enseignements ?
- Pourquoi utilisez-vous les exemples ou des cas ?
- Pourriez-vous faire un cours sans exemple ou cas ? Pourquoi ?
- Quand utilisez-vous les exemples ou des cas ?
- Les exemples que vous utilisez sont-ils différents selon les niveaux ?

Ces questions visaient à amener les enseignants à décrire les choix qui précèdent l'usage d'exemple ou de cas dans leurs cours. Il s'agit de comprendre comment sont choisis les cas ou exemples utilisés, comment et quand ils sont utilisés (démarche), pour quoi faire. Le corpus constitué par la retranscription des entretiens totalisait 18 032 mots, après avoir éliminé les questions posées par l'interviewer et conservé uniquement les propos des interviewés. Ce corpus a été traité à la fois de manière qualitative, par une analyse inductive, et de manière quantitative, par un logiciel d'analyse et de statistique textuelle nommé Iramuteq. Ces différentes analyses nous ont amenés à constater la diversité des pratiques et des définitions données aux cas et aux exemples.

## 2. Un discours consensuel mais des pratiques divergentes

Les exemples et les cas étaient auréolés d'une évidente vertu pédagogique mais derrière ce consensus mou se cache un impensé disciplinaire.

### ■ **Le flottement des termes**

L'étude de cas est devenue l'approche prédominante au sein de la géographie scolaire de la sixième à la terminale, avec des différences entre le collège et le lycée. Paradoxalement, le recours à l'étude de cas ou à l'exemple dans l'enseignement supérieur renvoie à des acceptions plus floues. Le terme d'exemple est prédominant. Le terme de cas ne fait pas sens pour l'ensemble des interviewés. Il y a une nette distinction entre les enseignants aménageurs et les autres. Pour les premiers, le cas renvoie à des pratiques bien définies comme nous le montrerons dans la troisième partie. Pour les autres, la distinction est moins évidente. Quatre des entretiens n'abordent pas vraiment la question du cas (E4, E7, E8, E9). Dans les autres (E5, E6, E10), le cas se distingue de l'exemple par son caractère plus fouillé et construit alors que l'exemple est ponctuel. Cette différence se fonde pour deux des enseignants sur une distinction cours magistral / travaux dirigés : « *L'étude de cas va être, pour moi, [...] une étude approfondie autour d'un exemple, encore une fois, pour illustrer une notion, un chapitre... Pour moi, l'étude de cas arrive dans les travaux dirigés et les exemples sont donnés de façon ponctuelle et dans les CM* » (E10). Néanmoins, ce qui fait « cas » n'est pas évident. Ainsi, deux des enseignants interrogés partageant le même stage de terrain ne le conçoivent pas de la même manière : pour le premier, c'est un cas, pour le second une succession d'exemples.

Le sens de ces termes ne renvoie pas à une définition commune et partagée. Paradoxalement, tous les enseignants interviewés mobilisent des exemples ou des cas en cours et mettent en avant dans leur discours la plus-value pédagogique et didactique qui leur apparaît comme une évidence. Le recours au singulier dans un cours apparaît comme une nécessité pédagogique. Aucun des enseignants interviewés n'envisage un cours sans exemple ou cas, même si ces derniers peuvent être brefs et improvisés.

### ■ **La diversité des usages**

Les usages des exemples et des cas sont divers comme le montre le graphique de la figure 4 ci-après.

L'exemple permet tout d'abord de « *montrer* » (41 citations), « *d'illustrer* » (27 citations) et de faire « *comprendre* » (20 citations). Les exemples permettent de rendre concret le contenu enseigné. « *J'utilise des exemples [...] pour rendre les choses un peu plus tangibles* » (E1). Ils incarnent les éléments théoriques préalablement établis. « *L'exemple est fait... c'est un peu le système du sablier, c'est-à-dire que l'exemple revient dans le général. Il renvoie à des éléments généraux qui ont été présentés auparavant* » (E2). Le rapport des exemples au théorique n'en est pas toujours linéaire. Il peut être de nature dialectique. En effet, l'exemple peut permettre d'enrichir les apports théoriques préalablement amenés en les nuancant ou en montrant leurs limites. « *La variété des exemples permet aussi d'illustrer des éléments de la généralité et permet aussi de nuancer, de voir qu'à travers une généralité, on peut aussi avoir des situations spécifiques qui sont différentes* » (E1). L'exemple semble aussi favoriser la mémorisation : il « *permet de fixer les choses* » (E2). Finalement, à partir des entretiens, nous avons distingué six déclinaisons de l'exemple dans les discours des enseignants sur leurs pratiques. Nous avons essayé d'illustrer chaque type par une pratique décrite dans les entretiens mais les enseignants parlent parfois d'exemples sans en donner.

- *L'exemple d'application* permet d'appliquer une loi, un modèle ou une théorie.
- *L'exemple-modèle* est destiné à créer une distance par rapport à la règle. Il permet de faire des comparaisons par rapport à une règle générale. En hydrologie, les différents régimes fluviaux sont étudiés à l'aide d'exemples. En travaux dirigés (TD) les étudiants analysent ensuite d'autres fleuves dont le régime est mixte et peuvent ainsi relativiser le modèle dans son application (E6).





Le cas apparaît dans les entretiens comme un outil cognitif qui permet de penser et situer un espace ou un problème géographique (E6). Le cas est employé soit de manière inductive, soit pour appliquer des connaissances théoriques préalablement abordées. Dans une perspective déductive, l'usage du cas est alors présenté comme plus fouillé, plus construit et permet une articulation plus aisée entre le général et le particulier. Les cas et les exemples se déclinent donc dans des pratiques d'enseignement diverses. Iramuteq nous a permis d'aller plus finement dans l'analyse du corpus et d'identifier différents discours.

■ **La prédominance de la posture épistémologique**

L'analyse réalisée par le biais d'Iramuteq a mis en évidence cinq classes de discours. Sur les graphiques des figures 5 et 6, la taille des caractères des mots indique leur fréquence, et leur couleur leur appartenance à une classe. Des valeurs de  $\chi^2$  sont associées à chaque mot, ainsi qu'à chacune des variables caractérisant le profil des interviewés.

Figure 5 - Analyse factorielle des entretiens (Iramuteq)

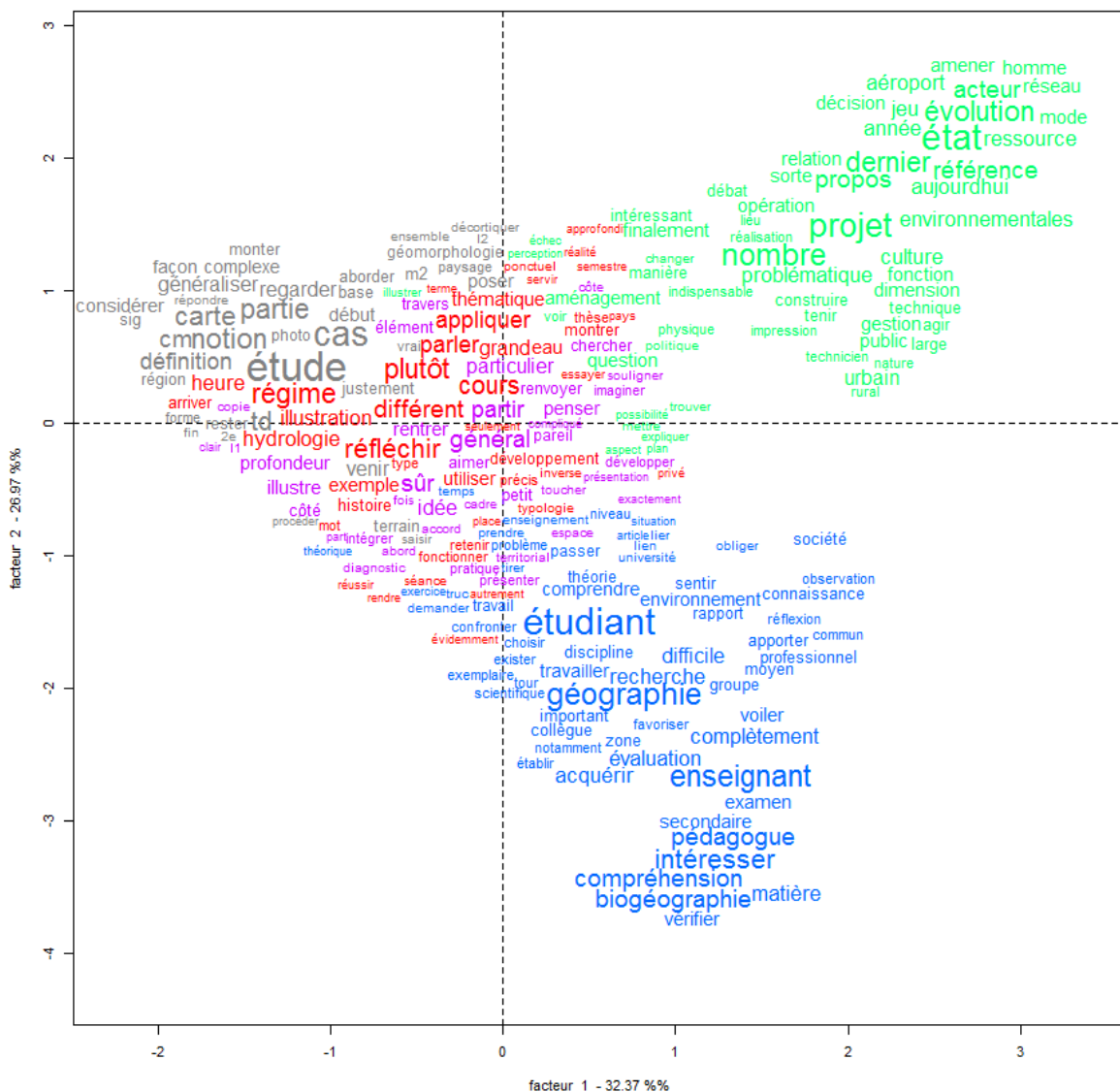
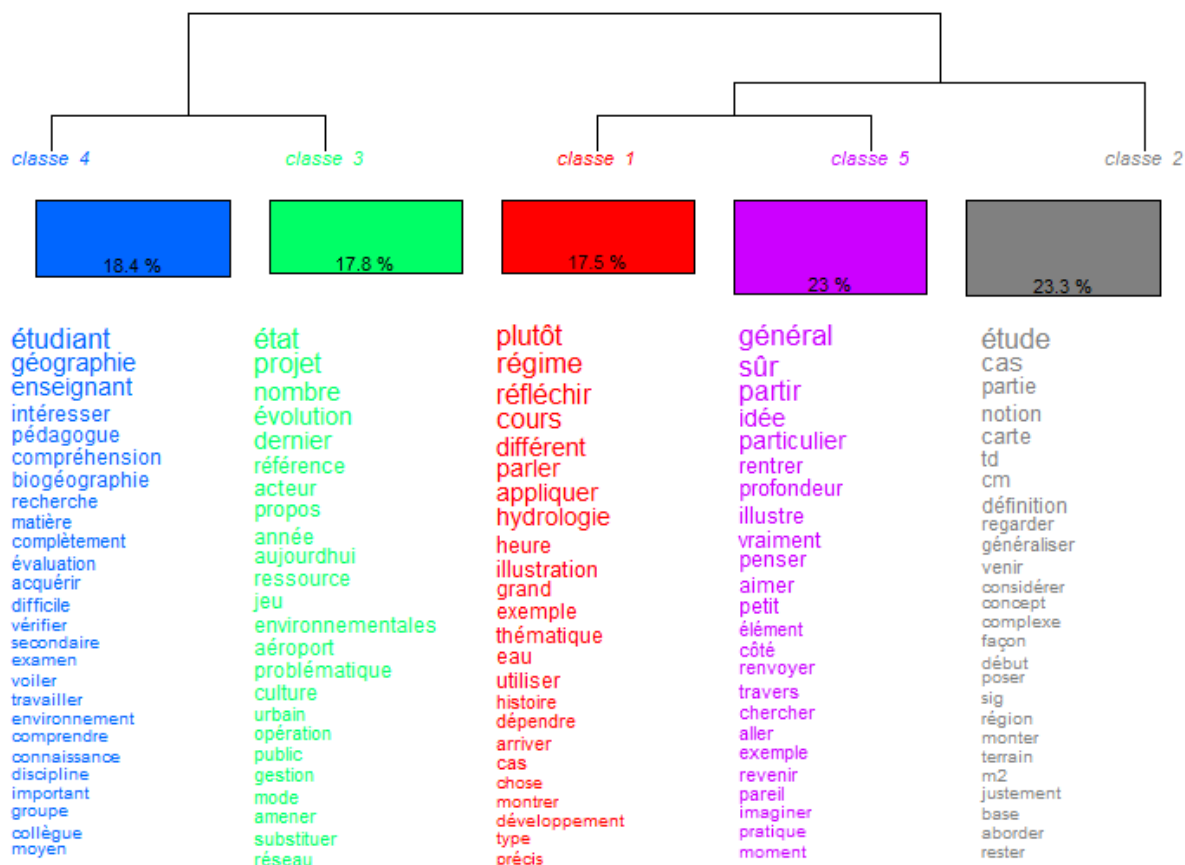


Figure 6 - Classes d'usage des exemples et des cas



Un premier type de discours, en bleu sur le graphique (classe 4), se distingue du reste, c'est celui des enseignants (E4 et E9) qui ont une expérience conséquente dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement secondaire. Ce discours structuré autour des termes d'enseignant ( $\text{Chi}^2 = 30,59$ ), d'étudiant ( $\text{Chi}^2 = 44,3$ ) et de pédagogue ( $\text{Chi}^2 = 22,51$ ), traduit une attention particulière à la compréhension des phénomènes par les étudiants, à leur motivation et à leurs apprentissages. Le focus est mis sur les étudiants (leur compréhension, leurs difficultés, leurs apprentissages) et non sur la démarche, les contenus. Ce type de discours est peu connoté par la spécialité des enseignants. Nous pourrions parler d'une posture de pédagogue. Le second facteur discriminant de l'analyse est la place accordée aux étudiants et à leurs apprentissages dans le discours. Plus l'abscisse est positive, plus cette place est importante. Les discours des classes 3 et 4 sont plus centrés sur les étudiants que les autres.

Un second type de discours se singularise fortement dans l'analyse : c'est celui des aménageurs (classe 3) en vert sur le graphique 1. Ce discours se caractérise par la spécificité épistémologique des savoirs enseignés, qui se structure autour de termes qui sont au cœur de l'aménagement : projet ( $\text{Chi}^2 = 36,77$ ), d'État ( $\text{Chi}^2 = 42,62$ ) et d'acteurs ( $\text{Chi}^2 = 23,4$ ). La manière d'enseigner les cas et les exemples est intrinsèquement liée à l'épistémologie des contenus enseignés et à la spécialité de l'enseignant. C'est le premier facteur discriminant de l'analyse. Plus les classes de discours 3 ont une ordonnée positive, plus le discours est pondéré par la spécialité de l'enseignant qui le tient, et inversement.

Trois autres classes de discours (classe 2, 1 et 5) constituent un continuum de conceptions proches qui ne mettent pas l'accent sur les mêmes priorités. Le discours de classe 2 (en gris) se focalise sur l'intégration des exemples et des cas dans le cours, c'est-à-dire sur l'architecture du cours. Le discours de classe 1 (en rouge) est centré sur l'apport des cas et des exemples dans le

cours. Le discours de la classe 5 (en violet) se structure autour du lien entre particulier et général.

L'ensemble de cette analyse met en évidence la spécificité de deux classes de discours (3 et 4) qui renvoient à deux groupes d'enseignants-chercheurs distincts. Les premiers sont les enseignants en aménagement pour qui l'enseignement par le cas ou l'exemple renvoie à une pratique de recherche et à des discours scientifiques spécifiques. C'est ce qui nous a amenés à envisager le cas et l'exemple comme ancrés sur des pratiques sociales de référence en aménagement. Le second groupe est constitué des enseignants-chercheurs qui abordent le cas et l'exemple par le biais des aspects pédagogiques.

### 3. Le cas et l'exemple, entre approche pédagogique et épistémologique

#### ■ *Le cas, une pratique sociale de référence pour convoquer le projet au cœur des enseignements d'aménagement*

L'enseignement de l'aménagement vise à l'apprentissage de pratiques professionnelles qui sont au cœur de la définition de la discipline. L'aménagement se positionne plutôt comme une interaction entre art et sciences, entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, entre utopies et réalités (Choay, 1965). La définition du champ de l'urbanisme (Cerda, 1979/1867) est rendue difficile par le foisonnement des travaux d'autres disciplines portant sur des objets relatifs à l'urbanisation, la ville et son organisation : études urbaines, sociologie, sciences politiques et bien sûr géographie traitent de ces objets, avec comme avantage une longue tradition de recherche et des cadres théoriques stabilisés. L'urbanisme correspond ainsi à une grande ouverture pluridisciplinaire, ce qui conduit Daniel Pinson à le présenter comme une discipline indisciplinée (Pinson, 2003) ou comme la rencontre de plusieurs traditions disciplinaires qui se retrouveraient autour des logiques de connaissance de l'espace et de conduite de projets (Pinson, 2004).

Finalement, la discipline se constitue largement en marge des institutions universitaires et des autres champs disciplinaires : « l'urbanisme et les études urbaines se sont constitués de façon totalement différente des savoirs disciplinaires comme la géographie, alors même qu'ils ont en commun (comme l'architecture) le rapport à l'espace. » (Scherrer, 2010, p.187)

L'aménagement et l'urbanisme se caractérisent donc d'abord par des pratiques qui sont en lien avec la demande sociale. Franck Scherrer note la tension qui peut exister entre l'assujettissement à l'action et le refus de l'utilitarisme : « les savoirs qui ont constitué les études urbaines, et plus encore ceux qui relèvent de l'urbanisme, sont génériquement liés à une demande sociale de connaissances directement utilisables, et [qui] se sont progressivement élaborés dans la tension entre le refus de cette position strictement utilitariste et la réponse à une visée réformatrice plus ou moins explicite. » (*ibid.*)

L'enseignement de l'aménagement permet la rencontre entre des savoirs professionnels construits autour de la pratique du projet, et de savoirs universitaires organisés autour des objets ville et action publique. Cette alliance a été théorisée par John Friedmann (1987, 1974) qui définit la planification comme l'activité qui a pour objet de comprendre le rapport entre la connaissance et l'action organisée.

Dans les entretiens menés auprès des enseignants en aménagement, le cas ou l'exemple apparaissent comme un moyen de convoquer le terrain dans les cours, ou plutôt les démarches de projet sur l'espace. Les cas et exemples basés sur des projets sont alors des pratiques sociales de référence. Ce concept a été conçu par Jean-Louis Martinand (1986) lors de l'observation de la définition du contenu des enseignements de technologie au collège en l'absence de science de référence dans le supérieur : « les pratiques renvoient aux activités

“réelles” d’un groupe social identifié, qui peut servir de référence pour la conception et l’analyse d’activités scolaires » (Reuter, 2007, p.181). En l’occurrence, nous pouvons penser l’étude de cas en tant que méthode de recherche comme une pratique sociale de référence pour l’enseignement de l’urbanisme et de l’aménagement.

Dans cette perspective, le recours au cas est perçu par les enseignants interrogés (E1, E2, E3) comme évident et même incontournable : « *C’est sûr qu’en aménagement c’est presque impossible de faire des cours sans utiliser des exemples ou des études de cas parce que quand même le bout du bout de l’enseignement en aménagement et urbanisme c’est de faire en sorte que les étudiants soient des professionnels avisés vis-à-vis des questions concrètes d’aménagement. On est quand même toujours obligé de partir d’un certain nombre de situations concrètes qui leur sont expliquées pour les mettre en situation* » (E3). Le cas et l’exemple peuvent être utilisés dans une perspective inductive ou déductive.

Dans une perspective inductive, le recours au cas permet de définir les concepts clés en partant de la pratique réelle du projet sur le terrain : « *Sur certains cours, c’est beaucoup plus facile de les amener à découvrir quels sont les objectifs de la planification à travers une étude de cas, plutôt que d’avoir un cours immédiatement théorique au début qui risque de passer à côté de leurs demandes* » (E3). Ces démarches inductives peuvent mobiliser des exemples et surtout des contre-exemples, par exemple les projets onéreux et inadaptés qui semblent être des échecs et qui peuvent tout autant renseigner sur le sens et l’efficacité des politiques d’aménagement que les « *bonnes pratiques* » qui sont souvent mises en avant : « *C’est le contre-exemple pour réfléchir aux outils d’aménagement, ça c’est intéressant* » (E3).

L’usage du cas ou de l’exemple n’est pas forcément réfléchi : « *C’est vrai que la différence, exemple / étude de cas, je sais pas trop. Peut-être étude de cas, c’est quand on parle vraiment d’un cas qui fait l’ossature d’un cours et l’exemple c’est des éclairages plus ponctuels sur des points précis du cours* » (E2).

Une tension peut toutefois exister entre un enseignement de l’aménagement comme savoir (champ de connaissances ancré dans un contexte épistémologique spécifique et variable dans le temps) et/ou comme savoir-faire (outils, techniques, procédures et processus). Si l’usage du cas est généralisé dans l’enseignement de l’aménagement, cela n’est pas sans crainte de faire de l’étude de cas pour elle-même en passant à côté de toute dimension théorique et finalement réflexive quant à la pratique professionnelle et aux postures à transmettre aux étudiants. « *C’est que les étudiants ont beaucoup de mal à faire la part entre ce qui relève du particulier et ce qui relève du général, et donc finalement tu peux te retrouver avec des copies où finalement on te déroule une étude de cas... ça veut dire que je l’ai fait, que j’ai dû le faire et ça pour moi ça va pas parce qu’il faut justement qu’ils puissent généraliser. J’ai toujours cette crainte-là, que l’étude de cas emporte tout* » (E2). Cette difficulté renvoie à une dérive observée dans la recherche. « *Mais finalement, ce que j’ai pu observer de ma dernière participation à un colloque majoritairement anglo-saxon, c’est une tendance que je trouve relativement lourde, c’est-à-dire qu’en gros leurs communications, c’est exclusivement [des] case studies. Le problème étant qu’on pourrait leur reprocher que la deuxième étape n’arrive jamais* » (E1). Cette deuxième étape correspond à une montée en généralité qui est normalement l’aboutissement d’une étude de cas.

Finalement, le recours aux cas et exemples n’a de sens que si les étudiants sont capables de les situer par rapport à des concepts clés et des débats théoriques. Ainsi, le recours aux cas et exemples est important pour répondre à un impératif de professionnalisation, cela permet de convoquer la pratique du projet dans l’enseignement : « *c’est indispensable pour un étudiant de ne pas le mettre tout de suite dans le projet. Il faut un certain nombre de bagages culturels de base et puis un certain nombre d’études de cas qui sont aussi pour lui des références. En fait, il faut des références, une sorte de book de références* » (E3).

Au fil de l’avancement dans les apprentissages, les entretiens ont mis en évidence l’évolution des usages du cas et de l’exemple. Ces pratiques sont de moins en moins convoquées comme une référence par rapport à des concepts et des débats mais deviennent l’objet même de la

formation en plaçant l'étudiant au cœur de la construction du cas, de sa définition à sa mise en œuvre autour d'ateliers qui permettent de mettre les étudiants en situation de réponse à une commande professionnelle autour d'un projet qui est en fait un cas : « *c'est parce qu'on se fait une sorte de culture générale qu'après on est armé et qu'on peut passer à la dimension projet mais à mon avis, on ne peut pas substituer l'un à l'autre. [...] Quand on est en posture de projet, finalement on les amène à décider ou à faire des propositions sur des choses qui n'ont pas encore été décidées d'une certaine manière* » (E3).

Pour conclure, la particularité de l'usage des cas et des exemples dans l'enseignement de l'aménagement et de l'urbanisme est intrinsèquement liée à la nature des savoir et savoir-faire en jeu. Nous retrouvons ici dans la mise en œuvre du cas et de l'exemple les tensions et les caractéristiques de la pensée par cas.

#### ■ **Les vertus pédagogiques des exemples et des cas**

Les vertus pédagogiques de l'exemple et du cas sont mises en avant dans la quasi-totalité des entretiens. Néanmoins, deux des interviewés se distinguent par la nature de leur discours et par leur profil. Ce sont les enseignants-chercheurs porteurs du discours de classe 4. Ils ont une expérience très proche. Chercheurs en géographie physique (E9 et E10), titulaires de l'agrégation et ayant enseigné longtemps dans le secondaire, ils ont chacun plus de vingt ans de métier. Leur discours est influencé par leur passage dans le secondaire. Ainsi à la question de savoir si E10 utilise des exemples ou des cas, il répond : « *Évidemment ! L'enseignement par l'exemple est d'ailleurs une obligation, contrôlée par les inspecteurs ; c'est très important, un exemple* ».

Ces deux enseignants ont également un discours centré sur la réussite de leurs étudiants. E9 définit un bon enseignant par sa pédagogie : « *c'est d'abord un enseignant qui intéresse, qui est pédagogue quand même, qui fait passer ses connaissances, ses pratiques en fonction du niveau des étudiants qu'il a en face de lui, puisque moi je me suis aperçu que parfois c'est un peu difficile pour certains étudiants, il faut trouver des moyens pour faire passer tout cela* ». Suit dans l'entretien une liste d'outils pédagogiques pour favoriser la compréhension des étudiants : la sortie de terrain, le diaporama, l'usage de documents. Ce discours se distingue du reste du corpus parce que les contenus enseignés sont peu abordés. En revanche, l'importance de la pédagogie est justifiée par les représentations supposées que les étudiants ont de la géographie de l'environnement. « *La biogéographie est cataloguée comme de la géographie de l'environnement, et est présentée, y compris par les collègues, comme une matière difficile pour les étudiants.* » Nous ne pouvons pas aller plus loin dans l'analyse de ce discours, le corpus étant trop limité. Il serait intéressant de creuser cette piste pour savoir si ce discours est spécifique aux enseignants-chercheurs de géographie physique et environnementale.

### **Conclusion**

En dehors des enseignants d'aménagement qui ont un rapport au cas et à l'exemple lié à la démarche de projet, les enseignants de géographie n'ont pas des usages de cas ou d'exemples qui soient fortement clivés. Les pratiques décrites dans les entretiens relèvent d'un continuum et sont globalement peu théorisées. Nous avons envisagé au départ de la recherche que les géographes physiciens avaient, comme les aménageurs, un rapport au terrain qui conditionne la manière de penser les cas et les exemples. Cette piste ne s'est pas révélée significative même si le terrain est pensé comme un cas ou un exemple.

Les cas et les exemples sont perçus par la majorité des enseignants interrogés, comme ayant des vertus pédagogiques. Néanmoins, les enseignants (E1, E2, E3) qui ont formalisé une réflexion plus aboutie soulignent un certain nombre de risques ou de difficultés inhérentes à leurs usages. Le développement croissant de recherches en géographie construites à partir de cas ou d'exemples nous invite à prendre en charge collectivement une réflexion sur l'usage des

exemples et des cas en géographie dans l'enseignement supérieur, comme cela a pu être fait en aménagement.

## Bibliographie

AUDIGIER F. (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse, Université de Paris VII.

BOUTINET J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France.

BRUNET R., FERRAS R. & THERY H. (1992), *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Paris, GIP-Reclus, La Documentation française.

CERDA I. (1979), *La théorie générale de l'urbanisation*, Paris, Le Seuil (présentation et adaptation de l'ouvrage paru en 1867 par A. Lopez de Aberasturi).

CHOAY F. (1965), *L'urbanisme, utopies et réalités*, Paris, Le Seuil.

CLERC P. (1999), *Production et fonctionnement de la culture scolaire en géographie. L'exemple des espaces urbains*, Thèse, Université de Paris 1.

DEVILLERS C. (1994), *Le projet urbain*, Paris, Pavillon de l'Arsenal.

FRIEDMANN J. & HUDSON B. (1974), « Knowledge and Action: A Guide to Planning Theory », *Journal of American Institute of Planners*, vol. 40, n°1, p.2-16.

FRIEDMANN J. (1987), *Planning in the public domain*, Princeton, Princeton University Press.

LACOSTE Y. (2003), *De la géopolitique aux paysages. Dictionnaire de la géographie*, Paris, Armand Colin.

LEVY J. & LUSSAULT M. (2003), *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.

MARTINAND J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

PASSERON J.-C., REVEL J. & COLLECTIF (2005), *Penser par cas*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

POUMAY M. (2001), *L'utilisation de cas concrets en pédagogie. Modèles pour décrire et analyser des cas et leurs usages didactiques*, mémoire de DEA/DES/DEC, <http://hdl.handle.net/2268/23374>

PINSON D. (2003), « L'Urbanisme : une discipline "indisciplinée" ? », *Futures*, vol. 36, n°4, p.503-513

PINSON D. (2004) « Disciplinaire, transdisciplinaire, bidisciplinaire, pluridisciplinaire... L'urbanisme indiscipliné : une discipline pluridisciplinaire ? », *Lieux communs revue du LAUA*, École d'architecture de Nantes, volume 7.

REUTER Y. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

SCHERRER F. (2010), « Le contrepoint des études urbaines et de l'urbanisme : ou comment se détacher de l'évidence de leur utilité sociale », *Tracés. Revue des sciences humaines*, Hors série n°10, p.187-195, <http://traces.revues.org/4805>

TUTIAUX-GUILLON N. (2004, octobre), « Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire ? », communication présentée aux *Journées d'Études de Didactiques de l'histoire, de la géographie*, IUFM de Basse-Normandie (Caen).