

---

# Apprendre à critiquer l'actualité à l'école : à quelles conditions ?

Elise Guenoux\*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>CREN – Nantes Université – France

## Résumé

Le rapport intitulé " Les lumières à l'heure du numérique " met en évidence la nécessité de développer à l'école l'esprit critique des élèves, défini comme " la capacité à faire confiance à bon escient, après évaluation de la qualité des informations, opinions, connaissances à notre disposition, y compris les nôtres " (Bronner, 2022, p. 90). Dans le même temps, les programmes scolaires multiplient les références à cet " esprit critique " que l'école aurait pour mission de développer. Comment penser didactiquement le développement de quelque chose d'aussi abstrait que l'esprit ? Le terme " capacité ", cité dans le rapport Bronner, permet de se rapprocher du type d'apprentissage qui pourrait être visé à l'école. Nous le rapprochons de celui de compétences (Rey, 2014). Le développement de compétences critiques suppose un entraînement : comment s'exercer, à l'école, à devenir compétent, pour évaluer la fiabilité d'une information ? À quelle pratique de savoir peut se référer l'enseignant d'histoire-géographie qui souhaite initier ses élèves à la critique des informations ? Alors qu'il est familier de la transposition didactique (Chevallard, 1985) des textes de savoirs des historiens, il pourrait chercher à transférer, pour la classe, les activités de critiques des traces et des idées de l'historien (Prost, 1996; Ricœur, 1983).

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe des points de convergence entre l'activité de critique historique des traces pour expliquer un événement du passé et l'activité de critique citoyenne des informations médiatiques pour expliquer un événement d'actualité. En apprenant, en classe, à critiquer les informations disponibles pour améliorer une première idée sur un événement, les élèves pourraient développer des compétences critiques transférables à d'autres situations (Déry, 2008).

Nous n'envisageons cependant pas que cela puisse se produire automatiquement, car le transfert est lui-même objet d'apprentissage (Mendelsohn, 1996) : pour apprendre à critiquer des informations médiatiques, il semble indispensable d'accompagner les élèves dans la lecture critique de ce type de contenu. Les activités mises en œuvre dans la classe dans un premier temps relèveraient donc davantage de mobilisation de compétences critiques historiennes en cours d'acquisition, plutôt que de transfert de compétences maîtrisées, afin d'acquérir un certain nombre d'automatismes (Martineau, 1999) susceptibles de faire du citoyen un *lecteur critique de journaux* (Moniot, 1993).

Nous envisageons plus précisément la pratique de critique du récit médiatique d'information par la transposition des pratiques d'enquête de Ginzburg (2019). En enquêtant sur le procès de Menocchio, l'historien considère les inquisiteurs non seulement comme des témoins d'une époque, mais aussi des sortes d'anthropologues, lorsqu'ils interprètent les comportements de

---

\*Intervenant

leurs contemporains.

Dans le cadre de la recherche ANR CCEH(1), des séquences expérimentales sont construites avec l'enseignant, en histoire et en EMC, dans une classe de quatrième (élèves de 13 ans) et dans une classe de première (élèves de 16 ans). Dans les deux classes, les élèves ont été initiés à deux reprises en histoire à une procédure d'enquête historique, formalisée par une liste d'étapes. En s'exerçant, les élèves donnent progressivement du sens à ces étapes, comme des activités intellectuelles à mener pour améliorer leur première idée de l'événement. Les séances de classes sont filmées, les échanges sont transcrits. L'ensemble des productions écrites des élèves sont collectées. Nous analysons ces productions orales et écrites, en suivant une méthodologie de type théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 2022). Ces analyses nous permettent de modéliser un type d'enquête que peut mener une classe sur l'enquête menée par les journalistes pour produire le reportage diffusé.

Au collège, les élèves parviennent, avec l'étayage de l'enseignant (Bruner, 2011), à mettre à distance le discours des intervenants, lorsque leur point de vue se distingue de celui, implicite, du reportage. Une fois mis à distance, le propos est évalué selon son rapport supposé à la vérité, par confrontation avec ce que pensent initialement les élèves de l'événement. Mis en récit, l'événement, tel qu'il est présenté dans les deux reportages (Lits & Desterbecq, 2017), n'est pourtant pas présenté de manière neutre, contrairement à la représentation qu'en ont les élèves. En cela, leur conception initiale du récit médiatique d'information se rapproche de la conception réaliste de l'histoire scolaire (Audigier, 1995). Dans la classe de première, l'étayage de l'enseignant permet cette fois d'initier une forme de critique de la construction du journal télévisé (choix des personnes interviewées, impact des images). Il est nécessaire de dépasser une représentation réaliste des informations médiatiques, évaluées comme vraies ou fausses, pour expliciter et débattre dans la classe de l'idée explicative de l'événement structurant implicitement le reportage médiatique.

(1) <https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018>

**Mots-Clés:** Mots clés : compétences critiques historique – éducation aux médias – transfert, étayage