

La lacune argumentative comme objet d'enquête : investiguer un article de journal en classe d'histoire

Fink Nadine ⁽¹⁾

Honoré Etienne ⁽²⁾

⁽¹⁾ Haute école pédagogique du canton de Vaud – Suisse

⁽²⁾ Haute école pédagogique du canton de Vaud – Suisse

Résumé

En Suisse romande, l'éducation aux médias figure parmi les domaines de formation générale définis par le Plan d'études romand, avec l'ambition de développer l'esprit et l'Indépendance critique des élèves face aux contenus médiatiques. Notre contribution vise à explorer l'hypothèse que l'apprentissage de l'évaluation de contenus médiatiques gagne à se référer à des savoirs et des pratiques disciplinaires propres aux sciences humaines et sociales. C'est avec cette intention que nous nous intéressons à l'enseignement de l'histoire en tant que contribution au développement des compétences critiques des élèves. Nos analyses portent sur des expérimentations de séquences d'enseignement qui visent à mettre en œuvre en classe des compétences historiennes pour étudier un événement d'actualité à partir de supports médiatiques.

Mots clés

Éducation aux médias ; enquête ; enseignement de l'histoire ; compétences critiques

Introduction

En Suisse romande, l'éducation aux médias figure parmi les domaines de formation générale définis par le Plan d'études romand (PER), avec l'ambition de développer l'esprit et l'indépendance critique des élèves face aux contenus médiatiques. Lors de l'adoption du

PER en 2010, il était prévu que cet enseignement soit dispensé « en situation » dans toutes les classes et dans toutes les disciplines tout au long de la scolarité obligatoire. Ce curriculum est toutefois en cours de révision et prévoit l'introduction prochaine de l'Éducation numérique en tant que nouvelle discipline d'enseignement. Celle-ci s'articule en trois axes : l'analyse des médias, l'initiation à la science de l'informatique et l'utilisation des outils numériques¹. C'est le premier axe qui retient ici notre attention pour explorer l'hypothèse que l'apprentissage de l'évaluation de contenus médiatiques gagne à se référer à des savoirs et des pratiques disciplinaires propres aux sciences humaines et sociales. C'est avec cette intention que nous nous intéressons à l'enseignement de l'histoire en tant que contribution au développement de compétences critiques transférables à des objets médiatiques portant sur des sujets traitant de l'actualité. Notre texte interroge le rapport entre compétences critiques générales ou transversales et compétences critiques indexées à un type de contenu et à cadrage propre à une discipline scientifique (Lalagüe-Dulac et al., 2016). Nous avons expérimenté des séquences d'enseignement qui visent à mettre en œuvre en classe des compétences historiennes pour étudier un événement d'actualité à partir de supports médiatiques. Sur le plan théorique, nous travaillons au rapport entre une modélisation épistémologique de l'enquête scientifique en histoire autour de la notion de lacune argumentative et sa transposition dans un dispositif didactique expérimental. Sur le plan empirique, nos analyses traitent de la relation entre notre modélisation épistémologique et les apprentissages observables dans les argumentations des élèves lors de l'étude d'un événement d'actualité.

Dans un premier temps, nous exposons les visées prioritaires définies par le PER pour l'axe « Médias », en particulier les « spécificités des supports et analyse » qui ne sont pas référées à un contenu spécifique et conduisent à une conception mécanique et décontextualisée de l'analyse de contenus médiatiques. Un exemple d'analyse de presse illustre ce traitement procédural tel que proposé dans l'enseignement du français. Dans un second temps, nous nous proposons de documenter un cas expérimental pour explorer des compétences critiques spécifiques à l'histoire et au cadre épistémologique qui lui est propre.

Un traitement procédural de l'analyse des médias

La formulation des visées prioritaires définies par le PER pour l'axe « Médias » envisage, et ce pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, les compétences à développer selon un principe algorithmique qui réduit le fonctionnement de la pensée à des règles

¹ <https://www.plandetudes.ch/web/guest/education-numerique> (consulté le 26.04.2023)

reproductibles sur tout contenu médiatique : « qui ? à qui ? quoi ? pourquoi ? comment ? où ? quand ? ». Les sciences humaines et sociales ne sont sollicitées que comme réservoir des

SPÉCIFICITÉS DES SUPPORTS ET ANALYSE		
Découverte du rapport entre l'image et le son ?		
	Sensibilisation à l'acte de communication à l'aide d'un média ?	
	Sensibilisation aux intentions d'un message en tenant compte du contexte de communication ?	<ul style="list-style-type: none"> distingue une publicité d'une information

Se référer aux questions de base de tout acte de communication (qui ? à qui ? quoi ? pourquoi ? comment ? où ? quand ?) en choisissant des messages médiatiques proches du contexte de l'élève

thèmes qu'elles sont susceptibles de proposer à l'étude des médias.

Figure 1 : https://www.plandetudes.ch/web/guest/EN_11/

Figure n°2 : https://www.plandetudes.ch/web/guest/EN_21/

Figure n°3 : https://www.plandetudes.ch/web/guest/EN_31/

Ce traitement procédural trouve son pendant dans l'étude de la presse, à partir de l'examen de la construction de productions journalistiques, que propose le manuel officiel de français de 11^e année (élèves de 15 ans). Il est ainsi supposé que l'esprit critique se

SPÉCIFICITÉS DES SUPPORTS ET ANALYSE		
Analyse de tout acte de communication au moyen des questions de base : qui ? à qui ? quoi ? pourquoi ? comment ? où ? quand ? ?	<ul style="list-style-type: none"> identifie la source, l'auteur, la date, le support, les intentions et la forme de différents messages médiatiques 	Évaluer l'information en tant qu'émetteur Privilégier des messages médiatiques adaptés aux espaces et contextes historiques travaillés en SHS

développerait en particulier à partir de compétences relatives aux théories de l'énonciation, comme on peut le voir dans les extraits ci-dessous du plan d'étude de français.

Le texte qui argumente	
Liens CT – Démarche réflexive – Élaboration d'une opinion personnelle, remise en question et décentration de soi	
Genres conseillés : point de vue, pétition, article, critique de production, message publicitaire, brochure officielle avant les votations,...	
Analyse des visées argumentatives (message publicitaire, tract politique, démonstration scientifique,...)	<ul style="list-style-type: none"> lit et comprend un texte argumentatif de registre courant dégage la structure
Repérage d'une structure argumentative (introduction, idée à défendre, arguments, exemples, conclusion)	<ul style="list-style-type: none"> se positionne par rapport aux arguments développés
Distinction entre arguments et exemples	<ul style="list-style-type: none"> lit et comprend un texte argumentatif (Niv 2)
Reformulation d'un argument et d'un contre-argument	<ul style="list-style-type: none"> analyse la pertinence des arguments et des exemples (Niv 2)
Hierarchisation des arguments par détermination d'un ordre d'importance et par classement en fonction de la visée argumentative (Niv 2-3)	<ul style="list-style-type: none"> lit et comprend un texte argumentatif de registre soutenu (Niv 3)
Repérage et analyse de procédés de la réfutation et de la concession (Niv 2-3)	<ul style="list-style-type: none"> justifie sa position par rapport aux arguments développés (Niv 3)
Analyse du fondement des arguments et des exemples (fait, croyance, valeur morale, esthétique, logique,...) et de leur valeur objective/subjective (Niv 3)	

Figure n°4 : https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_31/

**PRESSE D'INFORMATION,
PRESSE D'OPINION**

- Un article de presse peut :
 - livrer et **développer une information**. Le journaliste répond aux cinq questions de référence: Qui? Quoi? Quand? Où? Pourquoi? [règle des cinq W: *Who? What? When? Where? Why?*], et parfois aussi à la question: Comment?
 - **analyser un événement** en l'expliquant ou en le commentant. Le journaliste fait alors valoir **son opinion**.
- Même si la différence n'est pas toujours marquée, il faut apprendre à distinguer dans un article la **part de l'information** de celle du **commentaire**.

Figure n°5 : https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_31/

En plaçant l'analyse d'un article de presse dans l'angle de la situation de communication, le curriculum de l'éducation aux médias, adossé à celui de français, prend le risque de privilégier sa seule dimension rhétorique à sa dimension épistémologique.

Ainsi, pour l'article de presse que nous avons utilisé dans nos expérimentations², nous pourrions imaginer suivre certaines des indications proposées par le plan d'études et le manuel scolaire correspondant.

- Qui ? Sevan Pearson
- Quoi ? La pénurie d'enseignants
- Quand ? En juin 2022
- Où ? En Suisse
- Pourquoi ? Pour évoquer les raisons et les conséquences du manque d'enseignants dans certains cantons suisses.
- Comment ? En interrogeant des enseignants, des syndicalistes et un fonctionnaire de l'administration.

Le journaliste ne prend pas position et ne commente pas, il se contente de synthétiser les propos de celles et ceux qu'il a interviewés.

Nous pouvons relever que cet algorithme, s'il ne figure pas dans le plan d'étude d'histoire, trouve sa place dans un document méthodologique (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté) destiné aux élèves du cycle 3 (12-15 ans)

Figure n°6 :

<https://www.plandetudes.ch/documents/2898149/0/ODR+SHS+9->

Carte d'identité du document	
Qui?	Qui est l'auteur du document?
À qui?	À qui ce document est-il destiné?
Quoi?	Quel est le type de document?
Pourquoi?	Dans quel but le document a-t-il été produit?
Où?	Où ce document a-t-il été produit, où a-t-il été conservé?
Quand?	À quelle date le document a-t-il été produit?

² « On cherche des enseignant-es », *Le Courrier*, 10 juin 2022. L'article est donné en annexe.

[11+complet_allege_version+dos+colle.pdf/9093d50a-cc09-4598-9f0a-43c414b37b64](https://www.researchgate.net/publication/368111111-complet_allege_version+dos+colle.pdf/9093d50a-cc09-4598-9f0a-43c414b37b64)

(p.20)

En insistant sur l'impact, dans le présent de la lecture, d'un texte achevé sur son lecteur, l'exercice critique risque de se limiter, en classe, à un échange d'opinions sur le thème abordé. Ce privilège offert à la rhétorique et à son efficacité nous pousse à la soumettre au contrôle de l'épistémologie de l'histoire : que signifie enquêter historiquement à partir d'un article de presse ? En se focalisant sur le passé de l'article, c'est-à-dire sur son processus de construction (l'enquête), la critique peut se déplacer de son contenu à son mode de production. Le débat vise alors la prise en charge de la question de la validité, non pas uniquement des idées et de leur présentation, mais surtout de leur relation aux faits sélectionnés dans le rendu de l'article et de l'argumentation qu'il déploie. C'est ce que nous explorons dans la suite de ce texte.

L'analyse des médias référée à l'enquête historique

En référence à la pratique scientifique de l'histoire et à l'exploration des hypothèses qui guide l'enquête historique, nous nous appuyons d'abord sur les réflexions de Marc Bloch (1950) lorsqu'il traite des rapports entre l'historien et le juge d'instruction dans leur manière d'appréhender les témoignages. Bloch établit une distinction entre « pesée » et « comptabilité », dans le sens où il ne s'agit pas de juxtaposer des témoignages comme autant de preuves significatives dès lors qu'ils sont validés. Il ne s'agit pas non plus d'aller dans le sens indiqué par le plus grand nombre de témoignages, tant une hypothèse peut être confirmée par un seul témoignage opposé à dix autres.

Nous nous appuyons ensuite sur la notion de « lacune » pour modéliser l'enquête (Ginzburg, 2003 ; Veyne, 1971) en tant que levier didactique pour questionner le caractère fondé d'une argumentation. La lacune ouvre un espace d'exploration des possibles qui permet un processus de production et de mise à l'épreuve des idées explicatives hypothétiques nécessaires pour combler les « espaces blancs » non documentés par les faits disponibles. Ce principe d'enquête engage à la fois la production d'hypothèses pour documenter une lacune argumentative et la mesure de leur potentiel explicatif. Ce qui nous intéresse ici, c'est de travailler ce « remplissage » par un processus qui guide la production d'idées explicatives et leur pesée (la probabilité de leur vraisemblance), et non pour combler la lacune par des informations manquantes tel que cela se fait habituellement dans le récit scolaire. D'un point de vue didactique, nous nous référons au cadre de l'apprentissage par problématisation pour formaliser la relation entre savoirs et pratiques de savoir et analyser le positionnement et le cadrage du problème visé par la séquence (Doussot & Vézier, 2022). Nous nous référons également aux travaux de Cariou pour distinguer lecture réaliste, reposant sur la recherche d'informations, et enquête critique, portant sur les raisons des choix

narratifs effectués : « À la recherche objectiviste d'informations dans un document qui nous renseigneraient, croit-on, sur la réalité passée, pourrait se substituer la construction d'un problème organisant la lecture d'un document » (Cariou, à paraître). La lacune argumentative est centrale dans notre modélisation de l'enquête historique scolaire en ce qu'elle permet de construire, avec les élèves, le problème qui structure l'analyse de ce texte journalistique. Cette modélisation sous-tend nos trois expérimentations (deux séquences sur un thème d'histoire, puis une séquence sur un sujet d'actualité) dans une classe de 8^e année primaire (élèves de 12 ans). Nous exposons ici succinctement notre modélisation à l'appui de notre première séquence d'histoire, puis centrons notre propos sur la troisième séquence qui porte sur un sujet d'actualité. Nous cherchons à documenter ce qui se joue pour les élèves en termes d'activité intellectuelle de recherche (Doussot & Fink, à paraître), par analogie avec l'enquête critique effectuée en histoire, pour appréhender un article de presse.

Expérimenter une enquête en classe d'histoire pour constituer des compétences critiques

Notre dispositif de recherche a pour objectif d'interroger les conditions d'apprentissage de compétences critiques disciplinaires déployées en histoire (séquences 1 et 2), puis de leur transfert dans des situations non disciplinaires portant sur l'actualité (séquence 3). Les deux premières séquences ont été mises en œuvre sur deux thèmes historiques identifiés dans le moyen d'enseignement utilisé dans le canton de Vaud : la Guerre des paysans (1653) et la Révolution industrielle. Elles ont consisté à amener les élèves à identifier une lacune au niveau de l'argumentation dans le traitement du sujet tel que proposé dans le récit du manuel scolaire. Cette lacune argumentative est alors investie comme exploration des explications possibles pour la « combler ». La formulation d'hypothèses par les élèves fait avancer l'enquête en produisant la nécessité de recourir à des faits supplémentaires permettant d'en peser le poids et, *in fine*, déterminer quelles explications sont les mieux fondées pour justifier l'argumentation initiale. Nous nous limitons ici à présenter notre modélisation de l'enquête à l'appui de la première séquence.

Nous avons travaillé à partir d'un récit de la Guerre des paysans proposé dans le manuel et habituellement appréhendé en tant que texte informatif sur le conflit qui oppose les villes et les campagnes, exprimant les rapports de domination des élites urbaines. Constitué de quatre phrases, il est structuré chronologiquement des causes aux conséquences. La deuxième phrase (conséquence) trouve son explication logique dans la première (cause). La troisième phrase trouve son explication naturelle dans la deuxième. En revanche, rien de ce qui est énoncé dans les trois premières phrases ne permet d'expliquer la conséquence exposée dans la quatrième.

Guerre des Paysans

À la suite de la guerre de Trente Ans, les autorités de plusieurs cantons suisses ont pris des décisions économiques bénéfiques pour les villes, mais défavorables pour les campagnes. Ne réussissant pas à se faire entendre, les paysans se sont révoltés. Cette révolte a été durement réprimée par les pouvoirs en place : des paysans ont été châtiés et exécutés. Mais, malgré la défaite des paysans, elle a mis en difficulté les élites politiques des villes et a montré les limites de leur pouvoir.

Figure n°7 : Extrait du livre de l'élève (CIIP, Moyens d'enseignement romands, 7-8, 2077, p. 77)

Cette rupture dans l'évidence de la causation, imposée par la dernière phrase, construit une lacune argumentative que nous considérons comme espace d'exploration des explications possibles avec les élèves, et donc de production d'hypothèses, puis de leur pesée : quels arguments conduisent l'auteur de ce texte à conclure que la défaite des paysans a néanmoins mis en difficulté les élites politiques et a montré les limites de leur pouvoir ? Cependant, l'absence d'institutionnalisation du problème propre à l'apparente contradiction d'une victoire limitant les pouvoirs des vainqueurs permet aux élèves de ne pas se confronter au « blanc » argumentatif qui instaure cette tension entre ces deux moments de la guerre des paysans. Les hypothèses explicatives proposées par les élèves vont uniquement se concentrer sur les raisons que les élites dirigeantes auraient eues de ne pas tuer l'ensemble des paysans. L'enseignant a néanmoins réalisé l'activité de pesée, mais celle-ci, dès lors, ne pouvait participer à l'exploration de la lacune. La mise en jeu de nouveaux faits relatifs à la capacité d'organisation des paysans (des sources évoquant leurs revendications) a relancé le processus de réflexion et de production d'hypothèses, mais l'enseignant va guider très directement les élèves vers ce qui sera considéré comme une réponse : les élites savent dorénavant que les paysans peuvent s'organiser en nombre. L'activité de pesée des propositions des élèves qui suivra ne servira qu'à valider cette affirmation et terminer la séquence.

Le processus critique ainsi modélisé est expérimenté sur un autre thème d'histoire, lors d'une deuxième séquence consacrée à la Révolution industrielle et aux grèves ouvrières. Il s'agit de jouer sur l'analogie avec l'enquête conduite lors de la première séquence, c'est-à-dire en s'appuyant sur la même logique d'exploration des possibles, puis de confrontation des idées explicatives à des faits nouveaux conduisant à déterminer (peser) celle(s) qui permet(tent) d'explicitier ce que la lacune ne dit pas.

Dans ces deux premières séquences, les compétences critiques travaillées sont indexées à la pratique historienne, c'est-à-dire que l'exploration des possibles est cadrée par la situation étudiée (Guerre des paysans, grèves ouvrières) et la conceptualisation d'un rapport de force référé à un contexte historique particulier. La lacune argumentative est ce qui doit permettre de construire le problème pour dépasser l'obstacle d'une lecture réaliste habituelle en classe d'histoire et guider le processus d'enquête. L'objectif de la troisième séquence est d'expérimenter le réinvestissement de ces compétences critiques, par les élèves, dans une enquête sur un sujet d'actualité.

Enquêter sur un sujet d'actualité à l'appui de compétences critiques

Dans un article de presse consacré à la pénurie des enseignants, le constat final du journaliste ne peut pas être fondé par les faits précédemment relatés. En effet, l'article repose sur une série de témoignages qui se rapportent à la problématique soulevée par l'article : expliquer les raisons de la pénurie d'enseignants. C'est un texte feuilleté, qui rapporte des propos de plusieurs interviews menées par le journaliste avant de conclure sur un constat : « *Épuisement, comportement difficile de certains élèves, pression de la direction et des parents, charges administratives lourdes : les raisons qui poussent au départ sont nombreuses* »³. Deux thèmes nouveaux apparaissent ici qui ne sont pas indexés à des témoignages : « comportement difficile de certains élèves » et « pression de la direction et des parents ». Le décalage entre les faits qui structurent l'article et la conclusion qu'en tire son auteur constitue la lacune argumentative qui est au cœur de l'expérimentation conduite avec les élèves. Celle-ci met au travail la conclusion du journaliste pour entrer dans l'enquête qu'il a menée : dans quelle mesure les interviews relatées sont-elles des traces de l'enquête réalisée précédemment et fondent-elles la conclusion de l'auteur ? Il s'agit de s'écarter du présent de la lecture et d'une analyse rhétorique telle qu'elle pourrait se réaliser en classe de français, pour entrer dans le passé de la constitution du texte, c'est-à-dire l'enquête qui précède sa rédaction. La lacune argumentative (conclusion lacunaire), dans un jeu d'analogie avec les deux précédentes séquences conduites sur des thèmes historiques, constitue le fil rouge de la mise au travail des élèves.

La séquence a été envisagée selon les modalités suivantes. Dans un premier temps, l'enseignant expose la problématique qui soutient l'article : pourquoi est-ce un problème qu'il n'y ait pas assez d'enseignants et est-ce insatisfaisant d'engager du personnel non formé ? Puis les témoignages contenus dans l'article sont distribués aux élèves. Il n'est pas prévu que ces derniers doivent prendre connaissance de l'ensemble de l'article.

³ « On cherche des enseignant-es », *Le Courrier*, 10 juin 2022. L'article est donné en annexe.

1	« Je ne reconnaissais plus le métier que j'avais choisi. J'ai failli faire un <i>burn-out</i> début 2020 »	Sophie, enseignante de formation. 13 ans d'enseignement
2	« Le cahier des charges est vraiment lourd »	Émilie, enseignante de formation. 2 ans d'enseignement.
3	[Émilie avait un] « sentiment d'échec permanent » [car elle avait de moins en moins de temps pour préparer son enseignement].	
4	« Je ne me vois pas reprendre un poste en tant que titulaire dans une école publique, si ce n'est pour des remplacements temporaires ».	Nicolas enseignant de formation, 6 ans d'enseignement.
5	« Les causes de cette pénurie [d'enseignants] sont multiples: départ à la retraite des <i>baby-boomers</i> , abandon de la profession en cours de carrière [...]. Notre dernier grand sondage a montré que de nombreux enseignants souffrent de grande fatigue, voire d'épuisement. ».	Samuel Rohrbach, président du Syndicat des enseignants de Suisse romande.
6	« Certaines personnes qui l'ont choisi [le métier d'enseignant] s'en font une image idéalisée. Les tâches se sont multipliées. C'est une profession bien plus complexe que ce qu'elle en a l'air. [...] les tâches administratives ont beaucoup augmenté. »	

Figure n°8 : Synthèse des principaux témoignages contenus dans l'article.

Pour restreindre le champ de travail des élèves, nous avons intentionnellement écarté les témoignages qui soulevaient d'autres questions que celles traitées dans la conclusion (par exemple, la situation spécifique de la pandémie Covid-19). Ceux que nous avons retenus portent sur des faits corrélés à une partie de la conclusion : ils quittent le métier parce qu'ils sont épuisés et parce que les tâches administratives sont trop lourdes. En revanche, les élèves vont devoir, par groupe, les classer, en indiquant leur numéro dans un tableau dont les catégories reprennent l'ensemble de la conclusion de l'article.

Les raisons qui poussent au départ :

Épuisement	Comportement difficile de certains élèves	Pression de la direction et des parents	Charges administratives lourdes
1			2
5			(3)
			6

Figure n°9: Tableau prévu pour guider la mise en commun des travaux de groupes.

Une fois l'exercice réalisé, la conclusion de l'article est proposée aux élèves pour qu'ils visualisent l'absence de témoignage pour deux des quatre catégories. Ce constat doit permettre aux élèves de prendre conscience du problème visé, c'est-à-dire de mettre en évidence la lacune argumentative (deux thèmes pour lesquels il n'y a aucun fait) et, partant, de discuter de l'enquête du journaliste : est-elle satisfaisante ? Notre objectif est que les élèves pèsent la qualité de l'article par l'articulation entre l'enquête menée par le journaliste et le résultat – la conclusion – qu'il propose au lecteur. L'enjeu n'est pas d'invalider l'article en question, mais d'en estimer le caractère lacunaire et de constater qu'il faudrait prolonger l'enquête pour indexer la conclusion du journaliste sur des faits ou la modifier en conséquence.

La mise au travail par l'enseignant s'est toutefois écartée de ces propositions et nécessite d'être exposée brièvement ici afin de situer, dans la suite de notre texte, les analyses que nous pouvons produire à partir de nos données. Après avoir expliqué le problème posé par l'article, l'enseignant a distribué l'ensemble des témoignages plutôt que de se limiter aux six sélectionnés, ce qui a conduit, au cours de la mise en commun, à la création de catégories

supplémentaires au moment du remplissage du tableau. Nous constatons ici une tradition pédagogique (multiplication des tâches et des données) qui a conduit à une perte d'efficacité dans la construction du problème (la lacune argumentative) telle qu'envisagée. Ces questions n'étant pas centrales dans les analyses que nous proposons dans ce texte, nous ne développons toutefois pas ces aspects. Ce qui nous intéresse ici est de voir si la lacune argumentative permet aux élèves de discuter non pas du contenu de l'article (présent du texte), mais de l'enquête du journaliste (passé du texte).

Le premier mouvement des élèves est celui d'une adhésion au travail effectué par le journaliste, c'est-à-dire un constat de conformité entre ce qu'il écrit et ce que les élèves peuvent constater. Un élève (B) identifie l'absence d'un témoignage (Covid) dans la conclusion du journaliste, mais n'engage pas pour autant la critique de son argumentation.

5	E	Est-ce que ça vous convient? Ou est-ce qu'il y a des écarts entre les constats que vous avez faits et les constats que le journaliste a faits? lui dans son article? Est-ce que vous voyez des écarts? Ou, est-ce que le travail est totalement représentatif des interviews que vous avez pu observer?
6	B	Ben j'trouve que c'est un peu tout ce qu'on a dit. Il parle aussi du covid, comme on a aussi inclus une catégorie covid du coup. J'trouve que ben ouais, c'est un peu, c'est à peu près la même chose.
7	E	Alors, si tu me dis à peu près, c'est pas la même chose.
8	B	Non, y'a, non, des mots sont pas exacts, mais moi j'trouve que ça parle de la même chose

Un autre élève (V) regrette que le journaliste n'ait pas interrogé d'élèves, ce qui aurait permis de donner d'autres raisons à la pénurie des enseignants : si on ne fait pas en sorte que les élèves aiment l'école, il est normal que peu d'entre eux aspirent à devenir enseignants. De ce fait, il juge l'article inintéressant. S'il peut paraître que cet élève n'a pas bien compris le but de l'article (ce n'est pas une campagne de recrutement), il entre dans une première critique du travail du journaliste.

15	V	Le journaliste il parle pas du tout, en fait, de nous, en tant que ce qu'on a envie de faire plus tard. Par exemple, moi, j'ai vraiment pas envie d'être enseignant et c'est probablement enfin, peut-être le cas dans cette classe. En fait nous en tant qu'élèves, si on arrive pas à aimer l'école, ben j'comprends pas comment, en fait, on va réussir à faire notre métier dans l'école. Je trouve que le journaliste, il parle pas assez de ça, de, l'envie des enfants de vouloir bosser dans une école.
16	E	Moi, la question que je te poserais, dans l'hypothèse que tu poses, là on a un cadre pour revenir, pour resituer ton discours dans notre recherche, la question que je te poserais, c'est est-ce que l'argument de l'enfant fait partie des interviews qui ont été faites?
17	V	Non
18	E	Non. Donc c'est normal qu'il en parle pas, puisque tu n'as aucune interview d'enfant qui justifierait ton opinion. T'es d'accord.
19	V	Ben oui.
20	E	Là, je te demande pas ton opinion, je te demande uniquement d'exprimer les idées que les interviewés ont données, pas la tienne. Si tu dis, «ouais, il représente pas ma voix», c'est normal, il t'a pas interviewé, il aurait pas pu le mettre. Tu comprends l'idée.
21	V	Oui, mais j'suis pratiquement sûr que n'importe quel enfant aurait le même discours que moi.
22	E	Certainement, sauf que dans sa recherche, il en a interrogé aucun, manifestement.
23	V	Ben c'est de sa faute alors.

La tâche donnée aux élèves, en ouvrant le champ des possibles à tous les témoignages qui figuraient dans l'article et en créant de nouvelles catégories au moment de la mise en

commun des premiers travaux de groupes (figure 6), empêche la construction du problème posé par la lacune. Ce défaut de cadrage du problème a brouillé la distinction entre ce qui était « en question », la position du problème et le « hors question » sur lequel la réflexion ne portait pas. L'enseignant a dès lors dû recadrer le travail pour le centrer sur l'article et l'enquête menée par le journaliste et guider les échanges pour éviter un débat général sur l'école et l'enseignement.

24	E	L'idée, c'est intéressant ce que tu dis, mais, parmi ça [montre l'extrait d'article projeté au TBI] est-ce qu'il y a les mêmes idées qui ressortent ou est-ce qu'il en fait ressortir d'autres? On parle de "lourdeur administrative", on parle "d'épuisement", il parle [montre l'extrait d'article projeté au TBI] de "lourdeur administrative" et "d'épuisement", mais il parle que de ça ou pas? Quelles sont les autres idées qu'il soumet? Est-ce qu'il y aurait peut-être d'autres catégories, moi je les ai notées, parce que moi y a quand même des mots qui m'ont frappé. [Place deux feuilles A4 au TB sur lesquelles sont inscrit les thèmes qui ne sont pas soutenus par des témoignages] "pression de la direction et des parents", "comportement difficile de certains élèves », c'est ce qu'il dit.
25	D	J'ai un argument sur le premier
26	E	Toi oui, mais lui? Alors toi je suis sûr que t'en a pleins. Moi ce qui m'intéresse de savoir, D, si toi t'en a pleins, est-ce que lui en a pleins?
27	D	Qui lui?
28	E	Le journaliste. Le journaliste qui a fait son enquête, qui a écrit cet article-là. Est-ce que lui il a plein d'arguments pour dire que ça [indique sur le TB les feuilles A4 sur lesquelles sont inscrits les thèmes évoqués uniquement dans l'extrait de l'article] c'est vrai?
29	D	Ah ben oui, je pense
30	E	Sors-les-moi!

L'enseignant entre dans la lacune argumentative au centre de cette expérimentation et questionne les élèves : y a-t-il des témoignages qui permettent d'expliquer pourquoi le journaliste se permet de dire qu'il s'agit d'une cause majeure ? Le cadrage est ici nécessaire pour amener les élèves à exprimer non pas ce qu'ils et elles pensent, mais d'identifier les arguments (témoignages) qui permettent au journaliste de conclure comme il l'a fait. Le « Qui lui ? » d'une élève, au tour de parole 27, montre la difficulté de l'exercice pour des élèves habitués à une lecture réaliste qui repose sur la recherche d'informations. Lorsque ces informations sont absentes, les élèves argumentent à partir de leurs propres expériences et opinions. Le guidage de l'enseignant insiste alors sur la nécessité de centrer la critique non pas sur le journaliste lui-même, mais sur l'enquête qu'il a menée, c'est-à-dire sur la fabrication de son article.

La même élève qui posait la question « qui lui ? » questionne la complétude d'un témoignage (tdp 62) :

57	E	... ceux qui ont donné un témoignage de ça
58	D	Oui, oui, moi j'ai
59	E	Lequel?
60	D	[lit] "Sophie, enseignante de formation. 'Je ne reconnaissais plus le métier que j'avais choisi. J'ai failli faire un <i>burn-out</i> début 2020'
61	E	Mais est-ce que c'est lié aux enfants?
62	N	On saura jamais si elle nous dit pas les vraies raisons pourquoi.

Son affirmation marque un tournant dans la leçon. À partir de là, certains élèves commencent à interroger la qualité du témoignage utilisé pour fonder la conclusion du

journaliste. En particulier l'argument du *burn-out* semble insuffisant pour justifier la pénurie des enseignants : pour le déterminer, il faudrait disposer de plus d'informations sur les raisons qui expliquent le *burn-out*.

72	El.	S'il allait faire un <i>burn-out</i> , c'est qu'il y avait certainement des élèves qui dérapaient et tout ça
73	N	On sait pas
74	E	Toi tu...
75	El.	Ben on peut le savoir
76	N	Ben non, il dit pas pourquoi
77	D	Si ça se trouve c'est à cause de ses collègues.
78	E	N ?
79	N	Ben on pourra jamais savoir si elle, elle nous dit pas la raison. Si ça se trouve, c'est les profs qui la harcelaient.
80	D	Si ça se trouve, c'est ses collègues et pas les élèves qui la harcelaient.
81	N	[Inaudible]
82	E	On émet une hypothèse que c'était peut-être les élèves, mais on sait pas. C'est pas marqué.
83	D	Mais ici ça parle que d'avis des enseignants, pas des élèves. On sait pas si le journaliste il a demandé [montre de la main les feuilles A4 sur lesquelles sont inscrits les thèmes qui ne sont pas soutenus par des témoignages]
84	E	Voilà, bravo
85	D	Mais moi j'ai exactement dit ça
86	E	[Remise à l'ordre d'un élève] D ou N est-ce que tu pourrais reformuler pour T ce qui vient de se dire ?
87	N	Mais que en vrai on pourra jamais savoir que, on pourra jamais savoir parce qu'elle nous a pas donné plus de détails que ça et du coup elle nous a pas dit pourquoi. On sait pas si c'est à cause des profs, des élèves, de l'ambiance qui y avait là-bas.

Nous disposons d'un premier indice de ce que nous pourrions associer à une compétence critique : la transformation du statut du témoignage par le passage d'une lecture réaliste (le témoin dit la réalité de ce qu'il y a à savoir) à une lecture interprétative des raisons qui conduisent au *burn-out*. Aux idées explicatives de certains élèves (par exemple tdp 72), se substitue la confrontation aux données contenues dans le témoignage en question, confrontation qui ouvre vers d'autres possibles et conduit D et N à suspendre leur jugement. La discussion se termine par des hypothèses (tdp 87 : mauvaise ambiance) à partir de ce qui était appréhendé jusque-là comme un fait. Le contenu du témoignage n'est plus compris comme cause suffisante pour expliquer l'épuisement, mais comme effet d'une autre cause potentielle, peut-être dissimulée, qu'il s'agit de débusquer. Débute alors un processus d'enquête sur l'enquête du journaliste, guidée par l'enseignant qui met en jeu la qualité du travail effectué pour passer d'une critique de l'article à une enquête à prolonger.

109	E	Alors que pensez-vous de la qualité du travail du journaliste ?
110	D	Mauvais, très mauvais.
111	V	Il a pas creusé dans...
112	N	Il a mis ses hypothèses, il a pas mis [inaudible]

118	N	Ça veut dire qu'en fait il a un peu menti ou si ça se trouve il a mis ses, heu, ses hypothèses. Parce que dans le constat il dit que c'est la pression des parents, des élèves ou des élèves ou des profs.
119	E	Voilà.
120	N	On nous dit, ils ont juste, qu'y en a une qui a failli faire un burn-out. Elle a jamais dit pourquoi. Si ça se trouve, soit il a mis ses hypothèses à lui, ou soit il a juste menti.

Dans ces échanges, l'évaluation ne se fait plus à partir des idées du journaliste, mais de son enquête, selon un axe épistémologique. Plutôt que de considérer une relation directe entre le témoignage et la synthèse du journaliste, D distingue (tdp 118 et 120) entre un axe moral (mensonge du journaliste) et un axe scientifique (une hypothèse plutôt qu'un constat). Nous disposons ici d'un nouvel indice d'une dynamique d'apprentissage qui pourrait être le signe d'une compétence critique, avec la transformation d'un fait en hypothèse et le passage du présent du texte au passé de sa construction. La critique de l'enquête conduit D à s'interroger sur la manière dont le journaliste peut arriver à son constat et si ce dernier est justifié.

La piste de l'enquête lacunaire, inaboutie, est reprise dans les échanges qui suivent. M intervient sur le format de l'article et le contexte d'une écriture journalistique dans un quotidien.

125	M	J'pense juste que soit il a pas assez creusé. Elle a fait une dépression, mais c'est à cause d'une [inaudible], mais il a pas [inaudible] soit y avait d'autres gens qui lui ont dit ça, mais il a pas pu l'écrire, parce qu'il avait, j'sais pas un nombre limité.
-----	---	---

Son intervention marque la distinction entre un article de journaliste et un travail scientifique. Ici, les contraintes auxquelles est exposé un journaliste renforcent l'attention portée sur le passé de l'enquête et non sur la critique directe du propos tenu.

127	E	C'est une hypothèse intéressante, peut-être qu'on lui en a parlé, mais qu'il ne fait pas valoir les arguments dans son analyse. [...] Autre hypothèse ? [...] Si vous deviez, Liam, si tu devais reprendre l'enquête, qui est-ce que tu irais encore interviewer.
128	L	Ben les profs.
129	D	Mais non ! Les élèves.
130	E	Pourquoi ?
131	D	Ben pour répondre [inaudible]. Si on interrogeait les élèves, ça répondrait aux deux questions-là [montre les feuilles A4 au TBI] Parce que si on allait répondre que aux parents, Lucien, ben ça allait pas répondre à la deuxième question.
132	L	J'ai pas dit les parents, j'ai dit les profs.
133	D	Tu réponds à aucune question alors.

Le travail critique mené en classe aboutit au constat qu'on ne peut pas estimer que la conclusion du journaliste est complète. Le travail réalisé permettrait de cadrer la prolongation de l'enquête sur les constats du journaliste qui ne sont pas indexés à des témoignages, qui ne s'appuient donc sur aucun fait et prennent dès lors le statut d'hypothèses dont il s'agirait par conséquent de vérifier le bien-fondé.

Apprendre aux élèves à enquêter : points d'appui et obstacles

Il ressort de nos analyses que les échanges entre élèves se sont déplacés de la manifestation d'un accord ou d'un désaccord avec les constats écrits par le journaliste à l'évaluation de la qualité de son travail d'enquête, et ce en particulier à partir de la question posée par l'enseignant : « le journaliste a-t-il fait du bon travail ? ». Lorsque les témoignages convoqués ont été mis en regard des idées conclusives, il est apparu que plusieurs de ces dernières ne se trouvaient indexées à aucun fait. Dès lors, des élèves ont critiqué l'enquête menée : des affirmations ne sont en fait que des hypothèses, il aurait fallu interroger plus précisément certains témoins.

Un des enjeux de cette séance a été de faire passer les élèves d'un jugement axiologique sur la réalité ou sur les causes de la situation sociale exposée à un jugement épistémologique sur la légitimité du constat proposé. En d'autres termes, le passage d'une critique comme valorisation ou dévalorisation à une critique qui vise à établir les limites d'un savoir. Différents changements semblent nécessaires pour que cette nouvelle orientation puisse être effective. Premièrement, le journaliste ne doit plus être uniquement perçu comme une personne morale qui offrirait un point de vue à discuter, mais plutôt comme un producteur de savoir qui respecte des règles méthodologiques admises par sa communauté professionnelle. Deuxièmement l'article ne doit pas s'appréhender comme un texte clos et autoporteur, mais comme le résultat d'un processus. Cependant, ce dernier est à considéré non pas sous son angle rhétorique uniquement, mais aussi épistémologique. En effet, dans le premier cas, le travail du journaliste ne se considérerait que sous l'angle de la mise en forme d'un matériel dont la capture est hors champ et seuls les effets sur le lecteur seraient pris en compte. Ce type d'analyse critique, souvent portée par l'enseignement du français, s'il permet d'atténuer les pièges d'une lecture réaliste, risque, en revanche, d'empêcher d'interroger la cohérence de la démarche de construction, non pas seulement du texte, mais de la recherche qui l'a précédé. Cette critique des limites épistémologiques trouverait par exemple sa vertu, dans l'enseignement de l'histoire, lors de l'étude de témoignages. La question ne serait pas de se demander comment le témoin met en scène ce qu'il sait, mais comment il sait ce qu'il nous dit savoir.

Le déplacement du regard des élèves sur le travail du journaliste dans la leçon que nous avons construite a été favorisé par la situation, que nous pourrions qualifier d'épistémologique, d'une discordance entre la partie conclusive de l'article et le matériel ayant servi à la produire. La démarche semble donc dépendre de la possibilité d'exploiter un article dont l'absence d'homogénéité épistémologique autorise une enquête sur l'enquête plutôt que le repérage des effets souhaités par le journaliste ou la discussion de son contenu. Dans le cas contraire, celui d'un texte dont la conformité entre les constats et les informations qu'il synthétise serait totale, l'efficacité du levier de l'enseignant pour orienter la critique des élèves serait largement réduite. Cette leçon semblerait donc indiquer que le choix des

textes à proposer aux élèves pour les initier à une pratique critique trouverait dans la ou les lacune(s) argumentatives un critère pertinent. Une nouvelle expérimentation dans ce sens a été effectuée cette année et permettra de documenter plus largement notre hypothèse.

Références bibliographiques

Bloch, M. (1995). *Histoire et historiens*. A. Colin.

Cariou, D. & Coutant, M. (à paraître). Construire un problème historique en classe d'histoire ? L'étude du problème selon la TACD et le CAP. In S. Doussot, M.-A. Ethier et N. Fink, *Enquête, compétences critiques et enseignement de l'histoire*. De Boeck.

Doussot, S. & Fink, N. (à paraître). Apprendre aux élèves à enquêter comme des historiens : analyse du dialogue entre enseignant et didacticien à propos d'enjeux épistémologiques. In S. Doussot, M.-A. Ethier et N. Fink, *Enquête, compétences critiques et enseignement de l'histoire*. De Boeck.

Doussot, S. & Vézier, A. (2022), L'apprentissage par problématisation en histoire. In S. Doussot, M. Hersant, Y. Lhoste et D. Orange Ravachol, *Le cadre de l'apprentissage par problématisation. Apports aux recherches en didactique* (pp. 75-89). PUR.

Ginzburg, C. (2003). *Rapports de force. Histoire, rhétorique, preuve*. Seuil / Gallimard.

Lalagüe-Dulac, S., Legris, P. & Mercier, Ch. (2016). *Didactique de l'histoire. Des synergies complexes*. PUR.

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Seuil.

CIIP (2010). *Plan d'études romand*.

Annexe

LE COURRIER
LA LIBERTÉ | VENDREDI 10 JUIN 2022

SUISSE | 9

Pénurie de profs dans certains cantons alémaniques, situation un peu moins tendue en Suisse romande

On cherche des enseignant·es

SEVAN PEARSON

Ecole ▶ Plusieurs cantons alémaniques sont désespérés. Ils peinent à recruter des enseignants. Les postes à pourvoir se comptent parfois par centaines, comme l'a dévoilé il y a quelques jours le *Tages-Anzeiger*. Conséquence: certains cantons font appel à des retraités ou à des personnes non formées. Qu'en est-il en Suisse romande?

«La situation est temporairement tendue mais sous contrôle, notamment grâce aux perspectives offertes par le personnel sortant de formation», note Donatella Romeo, déléguée à la communication du Département de la formation du canton de Vaud. La porte-parole ajoute néanmoins qu'au degré secondaire I, les enseignants d'allemand tendent à manquer.

Démographie en cause

Le Valais rencontre, lui, des difficultés avant tout dans sa partie germanophone ainsi que pour trouver des remplaçants. «De plus en plus de personnes ne disposant de formation ni académique, ni pédagogique, doivent être engagées. Une formation leur sera proposée», précise Jean-Philippe Lonfat, chef du Service de l'enseignement.

Au niveau de l'école obligatoire neuchâteloise, on observe une «certaine contraction du marché», même s'il est «encore trop tôt pour évoquer une réelle pénurie», selon Jean-Claude Marguet, chef du Service de l'enseignement obligatoire. «Nous devons nous attendre à rencontrer des difficultés pour recruter des personnes pour des temps très partiels, en particulier dans les endroits les plus éloignés de notre canton.»

Variations entre cantons

Si la pénurie ne se fait pas trop ressentir à Neuchâtel, c'est en partie lié à la baisse de la démographie infantile. A l'Inverse, Vaud fait face à une forte hausse de sa population, ce qui explique une situation plus tendue dans ce canton, tout comme dans celui de Berne.

Mais la démographie n'est pas la seule explication aux difficultés qui touchent les cantons à des degrés divers. «De nombreux enseignants de la génération des baby-boomers partent à la retraite», mentionne Anna-Katharina Zenger, responsable du syndicat Formation Berne. Analysant la situation de son canton, elle pointe en outre «une mauvaise planification du monde politique qui a échoué à proposer des solutions à long terme». Berne connaît en effet une grave pénurie d'enseignants. En date du 7 juin, il y avait 366 postes vacants.

A l'Inverse, dans le Jura, aucune pénurie pour les postes fixes. Idem dans le canton de Genève, même si «quelques tensions existent dans les degrés secondaires avec l'allemand. L'enseignement spécialisé ainsi que, ponctuellement, l'éducation physique», selon Pierre-Antoine Preti, secrétaire général adjoint chargé de communication du Département de l'instruction publique. «Nous avons antici-



La pression s'accroît sur les enseignant·es, qui sont toujours plus nombreux et nombreuses à se dire épuisés. KEYSTONE ARCHIVES

per l'évolution des besoins dans l'enseignement secondaire en augmentant les quotas de formations», ajoute le responsable.

Cette hausse du nombre de places fait partie des solutions proposées. Mais pour Anna-Katharina Zenger, il est plus important d'améliorer les conditions de travail. «Cela passe par une augmentation des salaires, la réduction de la taille des classes, l'allègement du programme hebdomadaire et le soutien financier des personnes qui se reconvertisent dans l'enseignement», énumère-t-elle.

«De nombreux baby-boomers partent à la retraite»

Anna-Katharina Zenger

«Les tâches se sont multipliées»

Le président du Syndicat des enseignants de Suisse romande Samuel Rohrbach (40 ans) dresse un constat concernant la pénurie et esquisse quelques pistes pour la contrer. Entretien.

Comment la pénurie se manifeste-t-elle en Suisse romande?

Samuel Rohrbach: Notre syndicat n'a pas encore de chiffres. Bien que moins marquée qu'outre-Saône, la pénurie existe en Suisse romande. Mais elle y est souvent localisée et dépend des disciplines. En général, le manque se fait ressentir notamment pour l'allemand et

les branches scientifiques. Il existe également une pénurie de remplaçants et d'enseignants spécialisés. Il arrive ainsi que certaines personnes se retrouvent à enseigner une branche qui n'est pas la leur (avec, selon les cantons, une limitation à 20% de leur pensum, par exemple).

Comment expliquer cette situation?

Les causes de cette pénurie sont multiples: départ à la retraite des baby-boomers, abandon de la profession en cours de carrière, développement du temps partiel, sou-

car un des facteurs qui expliquent cette pénurie, c'est l'abandon de la profession après quelques années. «Je ne reconnaissais plus le métier que j'avais choisi. J'ai failli faire un burn-out début 2020», témoigne ainsi Sophie*, enseignante de formation. Après 13 ans de métier, elle a jeté l'éponge en 2021.

Beaucoup de pression

Et ce n'est pas la seule. Emilie* abandonne déjà après seulement deux ans de métier. «Le cahier des charges est vraiment lourd», témoigne-t-elle. Sophie

abonde: «Les tâches administratives sont devenues toujours plus complexes». Conséquence: la jeune femme avait de moins en moins de temps pour préparer son enseignement, ce qui a entraîné un «sentiment d'échec permanent».

Plusieurs enseignants ayant renoncé à exercer leur profession indiquent ne plus se reconnaître dans certaines valeurs de l'école. C'est le cas de Nicolas*, un Fribourgeois ayant enseigné pendant six ans avant de quitter la Suisse. Il n'exclut pas un retour par-

tiel dans l'enseignement, mais à certaines conditions. «Je ne me vois pas reprendre un poste en tant que titulaire dans une école publique, si ce n'est pour des remplacements temporaires», explique-t-il.

Epuisement, comportement difficile de certains élèves, pression de la direction et des parents, charges administratives lourdes: les raisons qui poussent au départ sont nombreuses. En outre, la pandémie de Covid a également contribué à décourager certains titulaires. Après avoir enseigné la musique pendant cinq ans dans les écoles fribourgeoises, Jasmine Papaux a décidé de démissionner.

«Durant le Covid, chanter en classe a été interdit pendant six mois. Enseigner la musique, cela a profondément entamé ma motivation, malgré ma passion pour cette branche.» La jeune femme de 32 ans va se lancer dans un apprentissage de mécanicienne. «Cela correspond à mécanicienne sur voitures, spécialisée dans l'électronique», précise-t-elle.

Le manque d'enseignants dans plusieurs régions et pour certaines disciplines, aggravé par la pandémie et les besoins accrus face à l'arrivée de réfugiés d'Ukraine, a poussé des cantons à faire appel à des étudiants, à des retraités ou parfois à des personnes n'ayant pas (encore) de formation pédagogique. 1

* Prenom d'emprunt