

Thèse de Doctorat / Novembre 2022

Université Paris Panthéon-Assas

École doctorale de Sciences économiques et
gestion / SIC

Thèse de doctorat en Sciences de
l'information et de la communication
soutenue le 28 novembre 2022

"Approches pédagogiques inédites en formation initiale et continue des journalistes : obstacles à l'innovation et conditions d'appropriation"



Patrick LENORMAND

Sous la direction de M. Rémy RIEFFEL

Jury : M. Benoît LAFON, Professeur, Université Grenoble-Alpes, rapporteur ; M. Jean-Baptiste LEGAVRE, Professeur, Université Paris Panthéon-Assas ; M. Rémy RIEFFEL, Professeur, Université Paris Panthéon-Assas ; Mme Delphine SAURIER, Professeur Audencia Nantes, rapporteure.

Avertissement

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Remerciements

Mes premiers remerciements vont tout naturellement à mon directeur de thèse, M. Rémy RIEFFEL, pour son accompagnement à la fois éclairant et bienveillant tout au long de ces années de recherche.

Je souhaite ensuite remercier Mmes Valérie PAILLER et Mathilde MIGUET d'avoir accepté d'être les membres de mon jury de thèse et de m'avoir apporté, au cours de ce travail, leurs idées et leurs précieux conseils. Dans le même esprit, je suis reconnaissant à certains des acteurs du secteur de l'enseignement et de la formation au journalisme de m'avoir ouvert leurs portes et permis d'explorer leur environnement. Au premier rang de ces « bons samaritains » figurent M. Marc-Henri JOBIN, du Centre de formation au journalisme et au multimédia (CFJM) de Lausanne (Suisse) et MM. François DEMERS et Renaud CARBASSE du département d'information et de Communication de l'université Laval à Québec (Canada).

Je tiens enfin à remercier toutes les personnes qui ont accepté de témoigner de leur pratique professionnelle. Elles sont trop nombreuses pour être toutes citées mais je tenais à remercier tout particulièrement les collègues dont les noms suivent.

En France

- Florence AL ASWAD
- Pauline AMIEL
- Jean-Claude ALLANIC
- Géraldine BARRÉ
- Marie BEAUDROUET
- Laurent BIGOT
- Nathalie BOUGEARD
- Jean-Charles CAILLIEZ
- Laure COLMANT
- Laurence DEFRANOUX
- Didier DESORMEAUX
- Estefania DOMINGUEZ
- Marie-Thérèse FALCONE
- Julien FALGAS
- Manola GARDEZ
- Nicole GAUTHIER
- Pascal GUÉNÉE
- Thierry GUILBERT
- Sylvie HAMEL
- François LONGÉRINAS
- Florence MATRA
- Angeliki MONNIER
- Benoît QUÉMAR
- Tristan MATTELART

- *Franck METCHELIAKOFF*
- *Sophie PUIG*
- *Cédric ROUQUETTE*
- *David SALINEN*

En Suisse

- *Laurence BOLOMEY*
- *Michel BUHRER*
- *Séverine CHAVE*
- *Pascale DEFRANCE*
- *Francine DEL COSO*
- *Nicolas DUFOUR*
- *Annik DUBIED LOSA*
- *Matthieu FOURNIER*
- *Frank HANECKE*
- *Laurent HUGHENIN*
- *Marc-Henri JOBIN*
- *Guido KEEL*
- *Anna LIETTI*
- *Pierre MEYER*
- *Nathalie PIGNARD-CHEYNEL*
- *Paul RONGA*
- *Alexandra STARK*
- *Frédéric THOMASSET*

Au Canada

- *Arnaud ANCIAUX*
- *Henri ASSOGBA*
- *Marc-François BERNIER*
- *Colette BRIN*
- *Alexandre COUTANT*
- *Tim CURRIE*
- *Amélie DAOUST-BOISVERT*
- *Florent DAUDENS*
- *Patricia ELLIOTT*
- *Valérie GAUDREAU*
- *Éric GEORGE*
- *Yvan-Noé GIROUARD*
- *Susan HARADA*
- *Alfred HERMIDA*
- *Jennifer LEASK*
- *Robert MALTAIS*
- *June MARCHAND*
- *Janice NEIL*

- *Didier PAQUELIN*
- *Yvan PINEAU*
- *Jean-Hughes ROY*
- *Lela SAVIC*
- *Alain SAULNIER*
- *Guilaine SPAGNOL*
- *Mark TAYLOR*
- *Steve VACHON*
- *Thierry WATINE*
- *Patrick WHITE*

En Belgique

- *Amandine DEGAND*
- *Nora DE MARNEFFE*
- *Georges LAUWERIJS*
- *Delphine REUTER*
- *Olivier STANDAERT*

Ailleurs dans le monde

- *Peg ACHTERMAN (États-Unis)*
- *Gifty APPIAH-ADJEI (Ghana)*
- *Monica ATTARD (Australie)*
- *Haïfa BARHOUMI (Tunisie)*
- *Nouha BELAID (Tunisie)*
- *Maria BOU ZEID (Liban)*
- *Chandra CLARK (États-Unis)*
- *Carlos Eduardo CORTÈS SÀNCHEZ (Colombie)*
- *Nicolas CRESTEK (Hong-Kong)*
- *Andrea CZEPEK (Allemagne)*
- *Javier DIAZ NOCI (Espagne)*
- *SallyAnne DUNCAN (Grande-Bretagne)*
- *Rasha EL IBIARY (Égypte)*
- *Catriona BONFIGLIOLI (Australie)*
- *Michael HARNISCHMACHER (Allemagne)*
- *Imre HENKEL (Grande-Bretagne)*
- *Margaret HUGHES (Grande-Bretagne)*
- *Dr Marennet JORDAAN (Afrique du Sud)*
- *Kate KARTVEIT (Danemark)*
- *Anders LANGE (Danemark)*
- *Epp LAUK (Finlande)*
- *Normand LEWIS (États-Unis)*
- *James MAHON (Grande-Bretagne)*
- *Théodora MANIOU (Chypre)*
- *Glynn MOTTERSHEAD (Grande-Bretagne)*

- *Holger MÜLLER (Allemagne)*
- *Michael NEVRADIKIS (Grèce)*
- *Sandra NODARI (Brésil)*
- *Veronica RUPAR (Nouvelle-Zélande)*
- *Elizabeth SKEWES (États-Unis)*
- *Carien TOUWEN (Pays-Bas)*
- *Cousson TRAORÉ SALL (Sénégal)*
- *Tina TSOMAIA (Géorgie)*
- *Violet VALDEZ (Philippines)*
- *Leslie VINEY (Grande-Bretagne)*
- *Bernard WHELAN (Nouvelle-Zélande)*

Résumé (1700 caractères)

"Approches pédagogiques inédites en formation initiale et continue des journalistes : obstacles à l'innovation et conditions d'appropriation"

S'intéressant à la formation des journalistes au sens large (formation continue, formation initiale), cette recherche se concentre sur l'immobilisme des modes pédagogiques et l'absence apparente et généralisée d'innovation pédagogique dans ce domaine. Sa finalité a été de comprendre cet immobilisme, d'identifier les freins à l'œuvre dans cette faible ouverture à l'innovation et les conditions pour une appropriation de modes pédagogiques innovants dans ce champ spécifique. Les causes de cet immobilisme, ou plus exactement de cette non-appropriation d'éventuelles innovations pédagogiques en formation des journalistes, sont à rechercher dans la culture et l'identité même de ces professionnels.

Notre méthodologie a emprunté trois pistes successives : l'observation des pratiques dans trois contextes nationaux spécifiques (France, Canada, Suisse) ; une enquête approfondie auprès d'enseignants/de formateurs au journalisme dans le monde entier sur leur activité pédagogique d'une part, et sur leur vision de l'innovation pédagogique d'autre part ; enfin, une expérimentation concrète d'innovation pédagogique dans un organisme de formation des journalistes. Initiée en 2017, notre exploration s'est vue rattraper par l'irruption de la pandémie du Covid qui a notablement affecté la formation des journalistes et l'ensemble de notre recherche à laquelle nous avons ajouté une partie spécifique pour traiter cet événement et son impact sur notre terrain.

Si la dimension de l'identité professionnelle des intervenants occupe un rôle indéniable dans l'enseignement/apprentissage du journalisme, elle ne suffit pas à expliquer cet immobilisme et peut même, dans des situations exceptionnelles récentes comme la pandémie, favoriser des adaptations rapides basées sur la réactivité propre à ces professionnels. Différentes dimensions ("promotionnelle", pédagogique, technique, psychologique, culturelle et temporelle) décomposables en une vingtaine de conditions nécessaires influent sur l'appropriation pérenne de nouveautés en formation des journalistes par tous les acteurs impliqués – véritable définition de l'innovation pédagogique.

Descripteurs :

formation des journalistes / enseignement du journalisme / innovation pédagogique / sociologie des usages / non-appropriation / identité professionnelle / Covid-19

Title and Abstract (1700 characters):

Original pedagogical approaches in the initial and lifelong training of journalists: barriers to innovation and conditions for the appropriation of new teaching methods

This research is given over to journalism education at large (initial training and lifelong training), focusing on the inertia in teaching methods and the apparent absence of pedagogical innovation across this entire field. Its purpose was to understand this inertia, identify the hindrances explaining this situation of limited openness towards pedagogical innovation as well as the conditions needed to enable the appropriation of innovative teaching methods. Our main

hypothesis is that the underlying causes of this inertia can be found in the professional culture and identity of these teaching journalists.

Our methodology followed three successive tracks: the observation of practices in three specific national contexts (France, Canada, Switzerland); an in-depth survey of journalism teachers/trainers around the world on their pedagogical activity on the one hand, and on their vision of pedagogical innovation on the other; finally, a real-life experiment in pedagogical innovation in a journalism training organisation. Our exploration was initiated in 2017 but was interrupted by the outbreak of the Covid pandemic, which significantly impacted the training of journalists and our research as a whole. As a result, we added a specific section to our initial plan to deal with this event and its impact on our field.

While the professional identity of teachers and trainers indeed plays an undeniable role in the teaching and learning of journalism, it is not enough to explain this inertia and can even, in recent exceptional situations such as the pandemic, favour rapid adaptations given the responsiveness of these professionals. Different dimensions ("promotional", pedagogical, technical, psychological, cultural and temporal) that can be divided into twenty or so necessary conditions influence the sustainable appropriation of new developments in journalism training by all the actors involved - a true definition of pedagogical innovation.

Keywords: journalism education / lifelong training for journalists / pedagogical innovation / sociology of uses / non-appropriation / professional identity / Covid 19

Principales abréviations

Sommaire

Introduction : la formation des journalistes, un îlot impassible face à un bouillonnement pédagogique.....	19
Questions de recherche	24
Problématique générale	25
Hypothèses de recherche	26
Méthodologie	28
Cadre théorique	30
La sociologie des usages, une clé pour la compréhension des résistances à l'innovation	30
L'approche sociotechnique de la formation : l'apport de Brigitte Albero.....	34
Plan de recherche.....	35
Partie 1 : l'innovation pédagogique, définitions et perceptions	36
1. L'innovation pédagogique : une définition simple, des implications multiples	37
Dans les textes : une notion constamment affinée	37
Démystifier l'innovation pédagogique : démêler les vraies des fausses innovations pédagogiques	42
2. Le rejet de l'innovation pédagogique, entre méconnaissance des possibilités et déstabilisation ou tension identitaire	47
3. Sur le terrain : une définition et une perception protéiformes de l'innovation pédagogique	54
a) Définitions de l'innovation pédagogique	55
Définition globale/globalisante.....	57
Définition personnelle/personnalisée	60
Définition axée "pédagogie".....	61
Définition axée "contenus".....	62
Définition axée "technique"	63
Définition axée "adéquation aux besoins et au marché"	63
b) Perception de l'innovation pédagogique.....	66
Perception de l'innovation pédagogique – répondants anglophones	71
Perception de l'innovation pédagogique – répondants francophones	72
4. Pour une approche concrète de l'innovation pédagogique	76
a) L'innovation par le mode d'apprentissage.....	78
La formation à distance (e-learning).....	78
Les formations à distance synchrones : webinaires / classes virtuelles	78
Les formations asynchrones : les Moocs	79

La classe inversée (flipped classroom)	80
L'apprentissage en groupe (apprentissage collectif ou collaboratif / social learning)	82
L'apprentissage par le jeu : la ludo pédagogie (gamification)	83
L'apprentissage par auto-apprentissage (auto-didaxie / apprendre à apprendre / self-learning) ...	84
L'apprentissage par l'événement (event-based learning)	85
b) L'innovation par les outils numériques	86
L'apprentissage par la vidéo (video learning)	86
L'apprentissage par téléphone mobile (mobile learning)	87
L'apprentissage par mind mapping	88
L'apprentissage par la réalité virtuelle (Virtual Reality ou VR).....	88
5. Conclusion	89
Partie 2 : les journalistes et leur formation continue, des besoins criants souvent passés sous silence.....	92
La formation continue des journalistes : un besoin patent, une réalité complexe	93
1) Dans le monde francophone : l'exemple de la France	101
La formation des journalistes en France, un marché foisonnant	101
La formation continue du journaliste français, une démarche en perte de vitesse	103
a) Enquête en ligne 1 (FR6) : les journalistes français et leur formation	104
Analyse : une préférence pour les formations techniques, courtes, personnalisées	105
Formateurs en journalisme, une palette hétérogène d'acteurs aux pratiques diversifiées	113
b) Enquête en ligne 2 (FR1, FR3, FR2, FR4) : les formateurs en journalisme en France, leurs pratiques et leur rapport à l'innovation pédagogique	113
Analyse : des formateurs en journalisme souvent non formés, une légitimation pédagogique par le niveau d'études et l'ancienneté de la pratique professionnelle	114
Analyse : l'innovation pédagogique, une démarche positive en théorie, parsemée d'obstacles dans la pratique	120
Synthèse : les conditions d'acceptation de l'innovation pédagogique	124
L'innovation pédagogique en pratique.....	126
Le monde francophone dans son ensemble : des situations très disparates	141
2) À la croisée des mondes francophone et anglophone : l'exemple du Canada	142
a) Lexique de l'enseignement/formation du journalisme : définitions préliminaires	143
Enseignement, education / formation	144
Journalisme, journaliste	145
Numérique / digital – Contexte numérique	147
b) L'enseignement/la formation en journalisme au Canada dans les universités	150
Établissements francophones	150
Établissements anglophones.....	152

L'intégration du numérique dans l'enseignement du journalisme des universités canadiennes	154
c) L'enseignement/la formation en journalisme au Canada dans les Cegeps, collèges et colleges..	157
Établissements francophones	158
Établissements anglophones (colleges)	160
L'intégration du numérique dans l'enseignement du journalisme des Cégeps et collèges du Canada	161
d) L'enseignement/la formation en journalisme dans les médias	162
e) L'enseignement/formation en journalisme dans d'autres structures	165
Au Canada francophone	165
Au Canada anglophone	166
Conclusion générale	168
Dans les universités : le numérique en bonne place... mais pas partout	169
Dans les collèges : le numérique sous toutes ses formes	171
Dans les organismes professionnels : le numérique en toute discrétion	172
f) Enquête en ligne 3 (FR5) : les journalistes canadiens et leur formation continue	174
3) Dans le reste du monde : l'exemple des participants au Congrès mondial des écoles de journalisme (WJEC, Paris juillet 2019).....	177
a) Enquête en ligne 4 (ENG1) : pour une vision globale de l'enseignement/de la formation en journalisme dans le monde	179
Informations sur l'enseignement et la formation en journalisme dans le monde	180
Informations sur les contenus de formation et modes pédagogiques	182
b) Enquête en ligne 5 (ENG 2).....	185
Informations sur l'innovation pédagogique	186
Obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique par les enseignants et formateurs	186
Obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique par les étudiants	187
Obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique par l'école ou l'institution	188
Informations sur l'expérimentation de l'innovation pédagogique	188

Partie 3 : l'innovation pédagogique en action – le cas du Centre de formation au journalisme et au multimédia (CFJM) de Lausanne (Suisse) 194

1) Un contexte de formation d'inspiration anglo-saxonne et libérale	196
a) Un parcours de formation axé sur la pratique	199
Formation initiale : une alternance entre le média et l'école	199
Formation continue : une offre de formation en pointe, une demande exigeante et en diminution	200
Les formateurs du CFJM : des professionnels du journalisme, pas de la pédagogie	202
b) Le Covid 19, ou l'innovation pédagogique à marche forcée	203
Un impact immédiat, le pragmatisme pour boussole	203
Une pédagogie innovant sous la contrainte	204

Des formateurs en évolution partielle ou complète.....	207
c) Enquête en ligne n°6 (FR7) : les formateurs et formatrices en journalisme en Suisse.....	208
2) L'innovation pédagogique « consentie » : conception d'une formation de formateurs adaptée et prémices d'une ingénierie pédagogique collaborative	221
Le projet initial	221
Le blog pédagogique Ressources formateurs.....	227
Déroulement de la Journée des formatrices et formateurs	228
Déroulement de la formation de formateurs (mai 2022)	232
Les Rendez-vous formation (accompagnement pédagogique individualisé)	234
Partie 4 – L'impact du contexte sanitaire Covid-19 sur la formation des journalistes :	
premiers constats	238
1) Revue de littérature scientifique : des adaptations très diverses à la pandémie, une réflexion amorcée sur l'enseignement du journalisme	240
Covid-19 et enseignement/apprentissage du journalisme : approche globale.....	241
Covid-19 et enseignement/apprentissage du journalisme : sélection d'études de cas	243
Département du journalisme de Stellenbosch, Afrique du Sud.....	244
Département du journalisme de l'université de Kashmir, Inde	247
Département de journalisme, université Lomonossov de Moscou, Russie.....	250
Covid-19 et enseignement/apprentissage du journalisme : l'influence du contexte d'enseignement/apprentissage du journalisme.....	252
Covid-19 et enseignement/apprentissage du journalisme : au-delà des aléas, une réflexion prospective sur les pratiques	255
Département de Journalisme et d'Études des médias de l'université de la métropole d'Oslo, Norvège	255
Centre for Excellence in Media Practice, Bournemouth University, United Kingdom	259
2) Mini-enquête : l'impact du Covid sur la pratique individuelle des formateurs	261
Conclusion.....	269
Conclusion	272
L'hypothèse « identitaire » partiellement validée	274
L'hypothèse de l'appropriation de l'innovation par un accompagnement spécifique partiellement validée.....	276
Un cadre théorique et ses notions validés	276
Six dimensions favorisant l'appropriation de l'innovation pédagogique	277
Une dimension promotionnelle	277
Une dimension pédagogique	278
Une dimension technique	279

Une dimension psychologique	279
Une dimension culturelle	280
Une dimension temporelle	282
Une proposition pour un modèle de l'acceptation de l'innovation pédagogique (Pedagogical Innovation Acceptance Model – PIAM)	282
Apport de notre recherche aux Sciences de l'information et de la communication	293
Pistes de recherche complémentaire	294
BIBLIOGRAPHIE	297
ANNEXES	314
Annexe 1 – questionnaires de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes	314
Annexe 2 – Congrès 2019 de la Canadian Union of Journalists (CAN) – Liste des sessions de formation/information proposées aux participants.	316
Annexe 3 – Enquête en ligne ENG1 – Formation initiale et continue des journalistes (1/2) vue d'ensemble et activité professionnelle individuelle (<i>Journalist initial and lifelong training (1/2) : general overview and individual professional activity</i>)	318
Profil de l'échantillon.....	319
Informations sur l'enseignement et la formation en journalisme	320
Informations spécifiques sur le contexte local de formation continue en journalisme	321
Informations sur les contenus de formation et modes pédagogiques	326
Annexe 4 – Enquête en ligne ENG2 – Formation initiale et continue des journalistes (2/2) : innovation pédagogique (<i>Journalist initial and lifelong training (2/2): educational innovation</i>)	333
Profil de l'échantillon.....	334
Obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique par les enseignants et formateurs	344
Les obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique par les étudiants	345
Les obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique par l'école ou l'institution	346
Informations sur l'expérimentation de l'innovation pédagogique	347
Annexe 5 – Enquête en ligne FR5 – Les journalistes canadiens et leur formation continue .	355
Annexe 6 – Enquête en ligne n°6 FR7 – Les formateurs et formatrices en journalisme en Suisse	365
Annexe 7 – Liste des établissements canadiens proposant des formations en journalisme	378
Universités	378
Établissements francophones.....	378

Universités	378
Enseignements isolés de savoir-faire journalistiques	378
Établissements anglophones	379
Les formations au journalisme dans des entités spécifiques (journalisme, communication).....	379
Les formations au journalisme dans un autre type de département.....	380
Les enseignements isolés de savoir-faire journalistiques	381
Cegeps, collèges et <i>colleges</i>	383
Établissements francophones.....	383
Les filières journalisme intégrées	383
Les enseignements isolés de savoir-faire journalistiques	384
Établissements anglophones (<i>colleges</i>)	384
Les filières journalisme intégrées	384
Les enseignements isolés de savoir-faire journalistiques	386
Annexe 8 – Liste des entretiens	390
Annexe 9 – CFJM – Accompagnement pédagogique des formateurs – Détail du dispositif ..	406
Annexe 10 – Courrier de présentation de la Journée des formatrices et formateurs par le	
CFJM – 3/12/2021	408
Annexe 11 – Programme de la Journée des formatrices et formateurs du CFJM – 12/04/2022	
.....	410
Annexe 12 – Journée des formatrices et formateurs du CFJM – 12/04/2022 – Synthèse.....	412
Annexe 13 – Revue de littérature « Covid-19 et formation des journalistes » – Articles	
recensés au 01/08/2022	418
Annexe 14 – Revue de littérature « Covid-19 et formation des journalistes » – Liste des	
publications	420
Publications en français (15 revues)	420
Publications en anglais (15 revues)	420
Sources d’information génériques (21 sources)	421

INTRODUCTION : LA FORMATION DES JOURNALISTES, UN ILOT IMPASSIBLE FACE A UN BOUILLONNEMENT PEDAGOGIQUE

Comme beaucoup de recherches au sens large du terme, ce doctorat est parti d'un étonnement sur le terrain : comment la formation au journalisme pouvait-elle rester si statique alors que dans de nombreux autres domaines de la formation professionnelle, la pédagogie bouillonnait ?

En matière “d'éducation des journalistes” (pour reprendre l'appellation en usage dans le monde anglo-saxon), il convient de nuancer cette première observation en distinguant les deux grands types de formation professionnelle – initiale et continue –, les types de médias (print, audiovisuel, web), les pays et leur contexte (culturel, professionnel, pédagogique) spécifique, les opérateurs de formation (enseignants ou formateurs, prestataires indépendants ou écoles, organismes externes ou “universités” d'entreprise avec leurs formateurs internes).

Si, sur le terrain, on braque les projecteurs sur les deux champs le plus souvent mis en avant, la formation initiale et la formation continue (également qualifiée, selon les acteurs impliqués et les pays, de “formation permanente, professionnelle ou de développement”), il est patent que la formation des journalistes repose encore très largement sur un modèle classique : des sessions de formation « présentielles »¹, une transmission des savoirs univoque et descendante, proposée par un(e) journaliste expérimenté(e), un(e) ancien(ne) qui passera le flambeau aux jeunes générations. Le mode pédagogique prédominant est le cours magistral complété par, dans le meilleur des cas et selon les matières, des corrections individualisées et/ou collectives d'exercices basés ou pas sur la pratique de terrain, en solo ou en groupe. Le recours à d'autres modes pédagogiques est en grande partie inexistant ou exceptionnel, tout comme l'utilisation des technologies éducatives en usage dans d'autres univers de formation. L'innovation pédagogique (telle que nous la définirons plus loin) est inconnue, se réduit à l'ajout

¹ Apparue à l'occasion du bouleversement imposé par la situation sanitaire et ses conséquences, ce néologisme – que nous emploierons désormais en l'opposant au « distanciel » – a pris la place de l'expression « face-à-face pédagogique » employée jusqu'ici.

de nouveaux contenus de formation au catalogue (l'innovation dans les programmes ou "innovation curriculaire" telle que présentée par D. Lemaître)² ou aux initiatives isolées de quelques formateurs passionnés.

Le chercheur, et avec lui les mots et notions qu'il emploie, ne sont pas neutres. En référence à la définition de la neutralité axiologique de Max Weber³, je démarrerai ce travail en explicitant le point de vue à partir duquel j'engage cette recherche, mon positionnement personnel avant de définir avec précision la notion centrale d'innovation pédagogique, sous toutes ses dimensions.

Mon parcours professionnel – formateur en langues, puis journaliste (rédacteur et secrétaire de rédaction), puis formateur en techniques journalistiques au sens large – m'a placé au croisement des deux univers du journalisme et de la formation continue pour adultes – un positionnement précis dans la sphère des organismes de formation privés, par opposition aux enseignants en charge de la formation initiale, le plus souvent dans la sphère publique. Ce parcours a nourri mon étonnement devant le classicisme de la formation continue des journalistes, suscité mes premières interrogations, attisé mon envie de recherche.

La numérisation ou "digitalisation"⁴ des médias en général et de la presse – mon terrain d'exercice professionnel – en particulier a poussé le journalisme et les journalistes à se réinventer et, pour approfondir cette formule passe-partout, à redéfinir l'exercice de leur métier et le rôle, la posture même du journaliste. À partager leur pouvoir, aussi, comme l'a révélé l'émergence, grâce à la facilité de publication sur le web, de multiples nouveaux médias d'information généraliste ou spécialisée en ligne créés par des collectifs ou de simples citoyens non journalistes (médias citoyens ou participatifs comme OhmyNews, Agoravox, BondyBlog...).

² LEMAÎTRE Denis, « L'innovation pédagogique en question » [en ligne], *Rev. Int. Pédagogie L'enseignement Supér.*, 34, 2018, [consulté le 7 mai 2019].

³ WEBER, M. – *Le Savant et le Politique*, 1963, Union générale d'éditions, Paris, 186 p.

⁴ Sous l'impulsion des créateurs d'outils numériques, souvent anglo-saxons, et des multiples acteurs gravitant autour du monde des médias et de la formation – souvent des start-ups –, cet anglicisme est devenu le terme consacré.

Bousculé lui aussi dans son pré carré, le pédagogue – enseignant, formateur – a plus ou moins rapidement subi la même évolution, impulsée là encore par le numérique au sens large (tel que l'ont défini Marcello Vitali-Rosati au Canada⁵ ou, en France, Gérard Berry⁶) et par les technologies éponymes⁷. Plus précisément encore, les technologies éducatives – définie par Gérard Mottet⁸, dans une première approche globale, comme “l'intégration des technologies dans l'éducation” – ont fait leur apparition dans les années 2010-2015 dans les catalogues des grands organismes de formation à destination des journalistes et des communicants (formations assurées via la vidéo, formations courtes distillées via les mobiles...), parallèlement aux nouvelles pratiques (formations entre pairs, formations en groupe...) souvent facilitées par les outils numériques.

Dès lors, il est probable qu'au sein de cette communauté pédagogique en effervescence, le formateur ou la formatrice en journalisme, eux non plus, ne pourront plus longtemps faire l'impasse sur cette évolution en cours dictée, au-delà de l'apparition de nouveaux outils ou de l'adoption (ou de la remise au goût du jour) de nouvelles pratiques pédagogiques, par une transformation des apprenants et, sans doute, par une “perte du contrôle”⁹, du *magister* comme l'évoquait déjà Elin Gardeström en 2017. Comme nous le verrons un peu plus loin, les événements se chargeront d'enclencher cette évolution, avec “l'innovation à marche forcée” impulsée par la situation pandémique et toutes ses contraintes.

Le public de la formation initiale, en effet, est aujourd'hui rompu à l'usage des outils numériques, partie essentielle de sa vie au sens large et de sa pratique professionnelle, et les utilise naturellement comme moyens de communication, d'information et de formation – des chercheurs comme Annie Jézégou voient même apparaître un “apprenant hypermoderne”¹⁰.

⁵ VITALI-ROSATI M., *Pour une définition du numérique*, in *Pratiques de l'édition numérique*, Montréal : 2014 – Chap. 4, pp. 63-75.

⁶ BERRY G., *Pourquoi et comment le monde devient numérique*, leçon inaugurale, Collège de France, 17 janvier 2018.

⁷ BLANDIN B., *Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ?*, Paris : *Revue Savoirs* 2012/3 (n°30), 2012, pp. 9-58.

⁸ MOTTET Gérard, « La technologie éducative » [en ligne], *Rev. Fr. Pédagogie*, 63, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 1983, p. 8 [consulté le 10 juillet 2020].

⁹ GARDESTRÖM Elin, « Losing Control: the emergence of journalism education as an interplay of forces » [en ligne], *Journalism Studies*, 18, 2017, [consulté le 2 octobre 2019].

¹⁰ JÉZÉGOU, A. & PAQUELIN, D. (2018). *Accélération, mythes et enjeux de la e-formation*, Colloque e-formation des adultes et des jeunes adultes, Lille 21 et 23 mars 2018.

Celui de la formation continue se compose pour sa part de stagiaires actifs, consommateurs de contenus de formation, chiches en temps et en budget, exigeants en termes d'efficacité. Dans ce champ spécifique de la formation règne “l'apprenant-client”, une notion mise au jour dès les années 50-60 par D. L. Kirkpatrick¹¹ et récemment approfondie par les travaux de Nora Yennek¹² sur la satisfaction en formation d'adultes¹³. Cette mutation, cette tendance lourde incitent déjà à repenser et adapter les pratiques en formation initiale des journalistes ; la formation continue des professionnels en activité, en toute logique, devrait suivre. Dans leur observation de l'évolution du journalisme et des journalistes, des chercheurs comme Arnaud Mercier et Nathalie Pignard-Cheynel évoquent cette incontournable évolution : « *Pareilles transformations du métier de journaliste doivent impacter un jour ou l'autre les formations, d'une simple adaptation à des refontes plus profondes.* »¹⁴

L'enjeu est de taille : si cette tension entre l'évolution du journalisme et des journalistes, celle des pratiques actuelles en formation des adultes et le quasi immobilisme de la formation continue des journalistes ne parvient pas à s'apaiser, cette dernière court le risque d'être délaissée pour d'autres pratiques de formation moins conventionnelles et "hors les murs". On les voit déjà apparaître : formations autogérées organisées et assurées par les [clubs de la presse](#) ou [les organismes représentatifs de la profession](#), groupes Facebook d'auto-formation comme [ONA Educators](#), initiatives de formateurs en journalisme comme [Jumplines – Transforming Journalism Education](#) ou la Suisse Alexandra STARK et son site [Journalism Training Reloaded](#) (<https://journalism-training-reloaded.net>, aujourd'hui inactif) qui annonce clairement la couleur : “*Journalism training beyond Journalism Schools*” – la formation au journalisme en dehors des écoles de journalisme (notre traduction).

La formation continue des journalistes peut aussi périr, tout simplement. Le terme n'est pas trop fort car même si, comme on le verra plus loin, les besoins d'évolution des compétences

¹¹ KIRKPATRICK D. L., *Techniques for evaluating training programs.*, London : *Journal of ASTD* 13(11), 3-9, 1959.

¹² YENNEK N., *La satisfaction en formation d'adultes* Paris : *Revue Savoirs* 2015/2 n° 38, 2015, pp. 9-54.

¹³ Pour cette auteure, la satisfaction en formation d'adultes se décompose en satisfaction des stagiaires, satisfaction des managers – bénéficiaires indirects des acquis de la formation – et satisfaction des gestionnaires – les commanditaires de la formation.

¹⁴ MERCIER A. & PIGNARD-CHEYNEL N., *Mutations du journalisme à l'ère du numérique : un état des travaux*, Paris : *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 5 | 2014, p. 40.

des journalistes en activité sont partout reconnus par les premiers intéressés (les journalistes et leurs employeurs), le principe de cette formation ne va pas de soi – il est même souvent absent dans de nombreux contextes nationaux et peut parfaitement être remis en question.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre travail de recherche va s'attacher à comprendre le pourquoi de cette situation “d'immobilisme pédagogique” évoquée en introduction.

Ce "classicisme pédagogique" constaté dans la formation continue des journalistes (et, souvent aussi, en formation initiale) fait naître un certain nombre de questions de départ : est-il généralisé ou se limite-t-il à la formation des journalistes d'un type de média (médiat print, notamment) ? Des médias par nature plus ouverts à la technique (audiovisuel, web) peuvent-ils réserver un meilleur accueil aux technologies éducatives et, plus globalement, à de nouvelles façons d'acquérir des compétences, s'appuyant ou pas sur les outils numériques ? Cette prise en compte de l'influence de l'environnement journalistique sur la formation continue des professionnels des médias peut s'étendre à la culture au sens large : si on élargit le champ d'observation à d'autres pays culturellement proches (monde francophone) ou plus éloignés (monde anglophone, par exemple), la différence de rapports à la technique, aux savoirs, aux apprentissages se traduit-elle par une autre approche de la formation continue des journalistes ?

Mais notre principale interrogation à ce stade se concentre sur les raisons de cet “immobilisme pédagogique” généralisé : alors que le journalisme a connu sa “révolution numérique”, que la formation des adultes, dans sa globalité, a elle aussi connu des mutations inspirées entre autres par les outils numériques, que la formation initiale des journalistes elle-même commence à intégrer de nouveaux modes pédagogiques (e-learning, classes inversées, apprentissage entre pairs ou pairagogie...), souvent impulsés et facilités par ces mêmes outils, **pourquoi la formation continue des journalistes reste-t-elle inchangée ?** Cette interrogation constitue la question centrale de notre recherche.

Cette absence d'évolution est d'autant plus incompréhensible que certaines innovations pédagogiques proposées – recourant aux outils numériques ou, plus simplement, à de nouvelles approches pédagogiques plus souples – pourraient répondre aux lourdes contraintes que connaît le secteur des médias ballottés par la crise – manque de temps, diminution des budgets formation... Elles pourraient épouser, aussi, certains éléments de la culture des journalistes –

tendance à l'autodidaxie, goût ponctuel pour le travail en groupe et très prononcé pour l'échange entre pairs, attrait de la nouveauté, prédilection pour la flexibilité – et à leurs besoins de formation. Pourquoi dès lors ces innovations ne s'implantent-elles pas, ne trouvent-elles pas preneurs ? Quels sont les obstacles à cette évolution des modes pédagogiques dans la formation continue des journalistes ?

Ces constats et ces interrogations nous conduisent vers une seconde question définie de la manière suivante :

quelles seraient les conditions d'appropriation *optimales* – des outils et technologies éducatives, de l'innovation pédagogique – pour permettre cette évolution pédagogique de la formation continue des journalistes ?

Problématique générale

Dans le droit fil de la question de recherche principale présentée plus haut, notre problématique vise à identifier les causes de l'immobilisme observé et les conditions d'une véritable innovation pédagogique en matière de formation continue des journalistes.

Sous quel angle mener à bien cette double identification ? La piste que nous souhaitons suivre est d'ordre identitaire, sous un angle à la fois individuel et collectif, à la lumière de travaux sur l'identité professionnelle réalisés comme ceux de Claude Dubar¹⁵. L'impact des évolutions pédagogiques potentielles ou proposées en formation continue des journalistes sur l'identité même de ceux-ci, qu'ils soient apprenants ou formateurs, est tel qu'il bouscule en effet cette identité de "maître sachant" : maîtrise relative ou insuffisante des outils, nouvelle distribution des savoirs détenus par le plus grand nombre et non plus seulement par le seul professeur, redéfinition des rôles dans le processus pédagogique, modification et complexification des modes pédagogiques (renforcée récemment par l'imposition du

¹⁵ DUBAR Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, 222 p.

distanciel). Le prisme identitaire proposé plus haut – identification et analyse des sources de déstabilisation personnelle expliquant immobilisme et blocages, puis des facteurs de réassurance à même de permettre une appropriation de l’innovation – nous semble à même de répondre à notre question de recherche.

Hypothèses de recherche

Les arguments habituels de la nouveauté, de l’originalité, de l’efficacité des technologies éducatives et des innovations pédagogiques au sens large ne suffisent pas pour que celles-ci soient intégrées à la formation continue des journalistes, quand bien même une partie de leur contexte professionnel – recherche de nouvelles compétences pour s’adapter à l’évolution du secteur, manque de temps et de moyens pour acquérir ces compétences – pousserait dans ce sens.

En parallèle à cette première réflexion, il est nécessaire, pour remettre en perspective le développement des technologies éducatives et de leur usage en formation professionnelle, de rappeler que *“l’outil ne fait pas l’innovation”*, comme le souligne avec bon sens l’enseignante-chercheuse Mathilde Miguet¹⁶ ou comme le démontre à l’envi André Tricot¹⁷. Certaines innovations pédagogiques – les modes pédagogiques¹⁸ de la classe inversée ou de la classe renversée, par exemple – peuvent tout à fait se passer des outils numériques ou les relèguent en arrière-plan dans un rôle mineur.

La notion “d’innovation pédagogique” est centrale dans notre recherche : elle dessine en creux ce qui, dans les situations et pratiques observées, qualifie un constat de “classicisme ou d’immobilisme pédagogique” et permet de caractériser l’usage – ou le non-usage – d’un ensemble d’outils et/ou de pratiques relativement inédit en formation des adultes. Cette notion fera d’ailleurs l’objet d’un développement spécifique à la suite de cette partie introductive.

¹⁶ MIGUET M., *Depuis une décennie, la FAD dans les universités françaises. Au croisement des discours de modernisation et du terrain* », Paris : Distances et savoirs, 2011/3 (Vol. 9), p. 331-347.

¹⁷ TRICOT A., *L’innovation pédagogique*, Paris : Éditions Retz, Collection Mythes et réalité, 2017 – op. cité.

¹⁸ L’expression est à comprendre comme « modalité pédagogique », non pas comme tendance, pratique éphémère au goût du jour.

Cherchant à expliciter les causes de l'immobilisme pédagogique mentionné plus haut, notre première hypothèse s'appuie sur des observations de terrain initiales, sur notre enquête détaillée plus loin et sur notre connaissance du fonctionnement professionnel des journalistes. Nous émettons en effet l'idée que :

“les causes de cet immobilisme, ou plus exactement cette non-appropriation d'éventuelles innovations pédagogiques en formation continue des journalistes, sont à rechercher dans la culture et l'identité même de ces professionnels”.

Si l'innovation peut être attirante, elle peut aussi être perturbante. La nouveauté peut avoir un effet rédhibitoire en nourrissant une crainte identitaire qui, ici, pourrait être même être double, présente tant du côté des journalistes en formation continue que de celui des formateurs eux-mêmes. Certaines recherches ont bien fait apparaître cette dimension, cette résistance liée à l'identité professionnelle même dans d'autres métiers, comme par exemple le non-usage des TIC dans le contexte universitaire¹⁹ ou même, plus globalement, sur l'innovation pédagogique comme facteur de déstabilisation identitaire chez les formateurs de l'administration pénitentiaire²⁰.

S'agissant du milieu des journalistes et de leur formation, la double spécificité/difficulté du public-cible (journalistes et professionnels en formation continue) conduit à travailler sur les conditions nécessaires pour l'appropriation de la “nouveauté pédagogique” (aux niveaux des formés, des formateurs, des organismes de formation, des commanditaires) en germe dans la formation professionnelle actuelle.

Cette réflexion et ces exemples issus d'autres secteurs professionnels nous conduisent à proposer une seconde hypothèse ainsi formulée :

¹⁹ KADDOURI M., BOUAMRI A. & Toufik AZZIMANI T., *Le non-usage des TIC en contexte universitaire : entre signes, sujets et sens*, Paris : Recherches et éducations, n°6, juin 2012, Dossier Les non-usages des TIC, pp. 71-88.

²⁰ CAMBON-BESSIÈRES Laurence, « Innovation pédagogique et déstabilisation identitaire des formateurs de l'administration pénitentiaire », *Pyramides Rev. Cent. D'études Rech. En Adm. Publique*, 2009.

“proposer de l’innovation sans travailler sur les conditions d’appropriation de ces nouvelles démarches, de ces nouveaux outils par les acteurs concernés se révèle peu efficace ou totalement inopérant, voire contre-productif.”

Méthodologie

Notre travail sera de type recherche-action et notre démarche suivra une dynamique allant des textes au terrain, puis du terrain aux textes.

Le démarrage de cette recherche suivra une démarche classique : le cadre théorique retenu et les principales notions associées seront explicités afin de construire les bases de réflexion et d’investigation sur lesquelles s’appuiera notre travail de terrain ultérieur.

Le processus adopté se décomposera ensuite en trois temps :

- dans un premier temps, la notion d’innovation pédagogique sera définie et contextualisée, ses applications concrètes actuelles pour la formation professionnelle seront passées en revue et ses limites, et les réactions de rejet qu’elle suscite parfois, détaillées ;
- dans un deuxième temps, le champ d’observation retenu, les journalistes et leur formation continue, sera abordé en profondeur au moyen d’une revue des (rares) documents disponibles et d’une enquête en ligne mondiale que nous avons réalisée pour pallier ce manque de données initial. Une fois ce champ clairement délimité, nous établirons un lien entre cette partie de la recherche et la précédente en nous posant la question de l’innovation pédagogique dans ce champ spécifique et des conditions d’appropriation optimales pour permettre l’adoption d’innovations pédagogiques en formation continue des journalistes ;
- dans un troisième temps enfin, nous tenterons de mettre en application cette réflexion par une expérience “d’innovation pédagogique en action” au sein d’un organisme de formation des journalistes à Lausanne. La présentation de ce dispositif pédagogique innovant, l’analyse de ses résultats et des pratiques observées fourniront des enseignements précieux qui viendront confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche mentionnées plus haut – le lien entre immobilisme pédagogique et caractéristiques culturelles/identitaires des journalistes d’une part,

et d'autre part la nécessité d'un travail sur les conditions d'appropriation pour les acteurs concernés pour permettre l'adoption de toute innovation pédagogique.

S'agissant du terrain observé, nous l'avons volontairement abordé de deux manières :

- nos investigations sous la forme d'une enquête en ligne réalisée de juillet à décembre 2019 auprès de 2 publics distincts : des professeurs en journalisme (formation initiale) et des formateurs en journalisme (formation continue) d'une part, des journalistes en activité d'autre part (462 personnes contactées, 55 pays représentés) ;
- nos observations détaillées des contextes français, suisse et canadien de l'enseignement du et de la formation au journalisme. Celles-ci sont de deux ordres : une description détaillée de chacun des contextes d'une part, et des entretiens approfondis avec une sélection d'enseignants/formateurs en journalisme d'autre part. L'observation de formations/de cours mettant en œuvre d'éventuelles innovations pédagogiques est restée ponctuelle, souvent refusée directement ou indirectement par les parties prenantes (enseignants ou formateurs réticents, organismes de formation craignant les regards extérieurs ou la concurrence, universités imposant un protocole d'observation lourd et soumettant toute observation à une série d'autorisations). Les interviews individuels et nos enquêtes nous ont heureusement permis de pallier ce problème.

Ces deux démarches incluent formation initiale et formation continue, *enseignement* du journalisme (milieu académique, organismes de formation publics et privés) et *formation* au journalisme (organismes publics et privés de formation professionnelle ou continue, regroupements de journalistes – clubs de la presse, organismes représentatifs de la profession). Deux raisons motivent ce choix : d'une part, le terrain de la formation continue des journalistes est souvent exigü... quand il n'est pas inexistant ou au mieux informel dans certains contextes ; d'autre part, les enseignants en journalisme (formation initiale) et les formateurs en journalisme (formation continue) sont souvent les mêmes personnes. Il est donc pertinent de faire porter nos interrogations sur l'innovation pédagogique, les résistances éventuelles qu'elle rencontre et les conditions pour son optimisation sur ces deux publics de professionnels.

En outre, comme nous l'expliquons plus loin, la dimension culturelle au sens large (liée aux habitudes et valeurs de la profession, également à l'origine géographique) nous semble déterminante pour appréhender le rapport au savoir, à l'apprentissage et à l'innovation pédagogique dans sa globalité et avec toutes ses variantes. Pour cette raison, nous avons choisi de faire porter nos observations sur un premier champ proche et assez facilement accessible, le monde francophone (pays dans lesquels le français est la langue nationale ou l'une des langues principales en usage), sur un deuxième très précis, le monde anglophone – pays de langue anglaise ou utilisant principalement cette langue dans les échanges), représenté par le Canada anglophone, et enfin sur un dernier champ, le reste du monde, avec une sélection de pays ayant participé au Congrès mondial des écoles de journalisme en 2019 à Paris.

CADRE THEORIQUE

La sociologie des usages, une clé pour la compréhension des résistances à l'innovation

Cette recherche s'inscrit dans un premier cadre théorique large, celui de la sociologie des usages des technologies de l'information et de la communication (TIC). Dans cette première approche, les travaux de deux chercheurs, Serge Proulx et Florence Millerand, nous semblent dessiner une première délimitation de cette recherche.

En effet, Serge Proulx²¹ (parfois associé à Francis Jauréguibéry²²) a défini trois approches globales pour penser ces usages : la diffusion et l'adoption (étape 1), puis la conception et l'utilisation (étape 2) et, enfin, les usages et l'appropriation (étape 3). En parallèle, ils ont affiné ces premières approches en développant les notions d'usage, de pratique quotidienne, de représentation de la technique et de contexte. Cette réflexion intéresse tout

²¹ PROULX S., Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances in Lise Vieira et Nathalie Pinède, éd., *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, t. 1, Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2005, p. 7-20.

²² JAURÉGUIBÉRY F. et PROULX S., *Usages et enjeux des technologies de communication*, Editions Érès, collection « Érès Poche-société », 2011, 144 p.

particulièrement notre recherche qui s'interroge sur les raisons d'une faible appropriation des technologies éducatives dans notre champ d'observation, la formation continue des journalistes.

Selon ces auteurs, l'appropriation sociale des TIC obéit à cinq conditions (l'accès au dispositif étant un prérequis) :

- la maîtrise technique et cognitive de l'artefact ;
- l'intégration significative de l'usage dans la pratique quotidienne de l'acteur ;
- l'utilisation répétée du dispositif technique ouvrant vers des possibilités de création dans la pratique sociale ;
- la médiation par une communauté de pratiques, sources d'échange (producteurs d'intelligence collective comme les communautés d'utilisateurs) ;
- l'appropriation ne peut pas être seulement individuelle, elle doit avant tout être "sociale" : les usagers doivent être représentés par des porte-parole dans l'établissement de politiques publiques et pris en compte dans les processus d'innovation au sein des entreprises.

Cité par ces auteurs, un chercheur comme Pierre Mounier²³ ajoute trois niveaux de compréhension de cette appropriation :

- au niveau individuel : l'individu agit de façon à ce que l'innovation corresponde à sa personnalité et il recherche un sens personnel ;
- au niveau du groupe d'appartenance : les cultures de métier, des classes d'âge et de milieux jouent un rôle fondamental dans l'appropriation ;
- enfin, au niveau de la culture (au sens géographique de culture régionale et nationale), une piste encore peu exploitée. Une exception notable, les travaux de Victor Scadigli²⁴ qui montrent qu'une même innovation technique peut faire l'objet d'un mode d'adoption différencié selon les caractéristiques culturelles spécifiques de l'environnement dans lequel elle est implantée.

Ce distingo, notamment pour les deux derniers niveaux, fait particulièrement écho à nos interrogations sur le public observé. Les journalistes constituent, encore aujourd'hui, un groupe

²³ MOUNIER P., *Communication personnelle avec Serge PROULX*, Paris, EHESS, 20 décembre 2006.

²⁴ SCADIGLI V. – *Imaginaire de chercheurs & innovation technique – Modélisation des imaginaires*. Paris, éditions Manucius, 2013, 58 p.

d'appartenance fort dont la culture propre, évoquée en son temps par Denis Ruellan²⁵ ou, plus récemment, l'identité professionnelle abordée par de nombreux chercheurs comme M. Mathien et R. Rieffel ²⁶, N. Pélissier²⁷ ou A. Merah²⁸ influent certainement sur les mécanismes d'appropriation des nouvelles technologies au sens large, et des technologies éducatives en particulier.

Comme suggéré précédemment, le facteur culturel est, de notre point de vue, un critère probable pour apprécier l'appropriation des innovations quelles qu'elles soient, dans le domaine pédagogique comme dans d'autres champs. C'est dans cette perspective que notre recherche comportera, comme nous l'avons mentionné plus haut, une dimension comparative de l'innovation pédagogique dans la formation des journalistes au sens large (formation initiale, formation continue / monde francophone, monde anglophone, reste du monde²⁹).

Enfin, sa réflexion sur les collectifs d'utilisateurs nous semble particulièrement intéressante à explorer : les groupes d'apprenants repérés dans certains dispositifs pédagogiques de formation journalistique, notamment en France (programme du CFJ pour la formation initiale, expériences de France Télévisions pour la formation continue – réflexion en cours pour le dernier cas) illustrent une propension à adopter la formation en collectif d'apprenants.

Toujours dans le domaine des usages des nouvelles techniques de l'information et de la communication (NTIC), les travaux de Florence Millerand s'avèrent particulièrement utiles en ce qu'ils interrogent plus spécifiquement le déterminisme technologique, la "mise en objet" de la technique (l'acculturation) et l'innovation. Sur ce dernier point, elle distingue :

²⁵ RUELLAN D. – *Le journalisme ou le professionnalisme du flou* – Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2007, 232 p.

²⁶ MATHIEN M. & RIEFFEL R., *L'identité professionnelle des journalistes*, Strasbourg : Actes du colloque de Strasbourg, 25 et 26 nov. 1994, Éditions Alphacom-CUEJ Strasbourg, coll. Journalisme. Études et documents, 255 p., 1994.

²⁷ PÉLISSIER N., *La plume dans la toile : l'identité des journalistes à l'épreuve des réseaux numériques*, MédiaMorphoses, Institut National de l'Audiovisuel (INA), 2002.

²⁸ MERAH A., *La quête d'identité professionnelle des journalistes de la presse en ligne en Algérie : Pratiques, compétences et profils*. In *L'Année du Maghreb*, 15 | 2016, 159-174.

²⁹ Cf. enquête en ligne déjà citée.

- *les cinq attributs de l'innovation* (inspirés des travaux de Carl Rogers³⁰) : ce sont l'avantage relatif apporté par l'innovation, la compatibilité avec les valeurs du groupe d'appartenance, la complexité, la possibilité de la tester et la visibilité ;
- *les cinq phases de l'adoption des objets* (là encore inspirées de Carl Rogers) : la première est la connaissance même de l'innovation (exposition), la deuxième la persuasion (prise de position par rapport à l'innovation), la troisième la décision (on adopte ou on rejette l'innovation), la quatrième l'implantation (utilisation de l'innovation au quotidien et évaluation) et la cinquième la confirmation (obtention d'informations pour renforcer son choix de l'innovation) ;
- *les cinq types d'utilisateurs de l'innovation* : elle distingue les innovateurs, les premiers utilisateurs, la première majorité, la seconde majorité et les retardataires.

Le processus d'innovation est ainsi défini comme une succession d'épreuves et de transformations où une série d'acteurs (humains et non-humains) se trouvent en relation.

Florence Millerand aborde enfin ce qui constitue à ses yeux la principale limite de l'approche de l'innovation : l'absence de considération du rôle des pratiques. Elle souligne également l'importance de la notion *d'affordance* (représentations des usagers sur les virtualités des objets proposés) qui permet d'appréhender les objets à travers leur rapport concret et matériel avec les usagers.

Là encore, les hiatus possibles entre ces deux types de virtualités nous paraissent une piste d'exploration intéressante, à double titre :

- cette réflexion peut fournir une grille d'analyse des résultats enregistrés par l'expérience de mise en place du dispositif pédagogique innovant déployé dans un organisme de formation de journalistes spécifique ;
- ces hiatus sont susceptibles d'apporter des éléments de réponses à la question principale exprimée au début de ce travail : pourquoi les technologies éducatives ne trouvent-elles pas leur place, ou très modestement, dans la formation initiale et continue des journalistes ?

³⁰ ROGERS C. – *Diffusion of Innovation*, 4^e éd. (1^{re} éd. en 1962) – New York, Free Press, 576 p.

L'approche sociotechnique de la formation : l'apport de Brigitte Albero

Issu de la réflexion sur la sociologie des usages, un deuxième cadre théorique, l'approche sociotechnique des environnements de formation de Brigitte Albero³¹, nous semble particulièrement adaptée – car plus précise et plus pertinente encore – à l'analyse de la formation initiale et continue des journalistes.

Certaines des caractéristiques du monde actuel ont nourri la réflexion de cette chercheuse : le rythme apparemment incontrôlable du développement des objets techniques contemporains, la consommation captive des objets techniques. Sur ce dernier point, elle concentre son propos sur les acteurs de la formation :

– elle détaille cet aspect – le rythme de développement des objets techniques et leur consommation captive – et ses conséquences pour les institutions de formation. Elle égrène une liste précise qui sonne comme un constat d'échec : *“des investissements considérables ; des recherches d'économies par la réduction de l'intervention humaine, le maintien de conceptions erronées, la reproduction de procédures inefficaces mais connues, plus économiques ou aisément applicables ; des préférences privilégiant l'urgent à l'essentiel, la tâche aux relations, l'hyperactivité au suivi de ses conséquences”* ;

– Brigitte Albero porte également son attention sur les formateurs : elle observe chez eux les mêmes tensions, la même appréciation de la richesse du potentiel des objets techniques (*affordances*) et une dérive de leur surconsommation par les enseignants.

Dans le même esprit, elle pointe le poids de l'innovation en général et sur le monde de l'éducation/de la formation en particulier, qu'elle explique par l'industrialisation massive de l'éducation et de la formation (en référence à Pierre Moeglin³²). Elle observe que les exigences techniques prennent le pas sur le souci des finalités, l'évaluation des résultats et la réflexion critique sur l'action.

³¹ ALBERO Brigitte, « Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action », *Éducation Didact.*, 4, 2010.

³² MOEGLIN P. – *L'industrialisation de la formation. État de la question* – Centre national de documentation pédagogique, pp.270, 1998.

Cet éclairage précis du contexte explique la nécessité, selon l’auteur, d’analyser les nouvelles formes de relations et d’interdépendance entre objets techniques et activités humaines et, s’agissant de la formation, de renouveler profondément la compréhension des environnements de formation.

PLAN DE RECHERCHE

Dans une première partie, nous explorerons la notion d’innovation pédagogique et ses multiples facettes (Partie 1 : l’innovation pédagogique, définitions et perceptions). Dans un deuxième temps, nous expliciterons la problématique de la formation continue des journalistes dans son ensemble (Partie 2 : les journalistes et leur formation continue, une enquête mondiale). Dans une troisième partie enfin, notre recherche tentera, à partir d’un contexte concret de formation des journalistes, d’éclaircir les conditions nécessaires pour permettre l’émergence de l’innovation pédagogique – au sens large, s’appuyant sur les technologies éducatives ou pas – et son appropriation optimale par les acteurs du champ de la formation continue des journalistes (Partie 3 : l’innovation pédagogique en action – le cas de l’École de formation au journalisme et au multimédia de Lausanne). L’analyse du dispositif créé et des pratiques observées nous permettra de tirer enseignements et pistes d’évolution et de réflexion qui nourriront notre toute dernière partie : dans un mouvement de retour aux textes et aux cadre théorique après cette expérimentation de terrain, nous tenterons de voir si les hypothèses initiales sont confirmées ou infirmées, puis de dégager des pistes pour l’évolution des pratiques pédagogiques en formation initiale et continue des journalistes, voire pour d’autres recherches.

PARTIE 1 : L'INNOVATION PEDAGOGIQUE, DEFINITIONS ET PERCEPTIONS

Centrale dans notre recherche, la notion même d'innovation pédagogique, porteuse d'ambiguïtés, génératrice de multiples effets corollaires et source d'enjeux multiples impose qu'on s'y arrête pour la définir avec précision.

1. L'innovation pédagogique : une définition simple, des implications multiples

Dans les textes : une notion constamment affinée

De multiples chercheurs (Françoise Cros³³, Brigitte Albero, Monique Linar et Jean-Yves Robin³⁴...) se sont penchés sur cette définition, affinant la notion d'innovation pédagogique au fil des années. Nous avons choisi de nous concentrer sur les travaux les plus récents et de proposer une approche synthétique de cette notion.

Dans son récent ouvrage sur le sujet³⁵, André Tricot en donne une définition simple : « *Un(e) enseignant(e) réalise une innovation pédagogique quand il conçoit et met en œuvre une façon d'enseigner nouvelle, inédite.* » Nous serions tenté d'ajouter "pour lui/elle" : cette première dimension, centrée sur l'enseignant/le formateur, souligne, en creux, que ce qui est innovant pour un enseignant ne l'est pas forcément pour un autre... Pour certains formateurs ou organismes de formation, le recours aux formations à distance via la vidéo par exemple est une nouveauté... alors qu'elle est depuis longtemps monnaie courante dans d'autres contextes.

A. Tricot poursuit en englobant dans ses précisions tous les acteurs concernés, à savoir les enseignants ou formateurs, les élèves ou formés, la ou les institutions impliquées (organisme de formation, client) définissant le cadre de ces formations et donc des éventuelles innovations : « *L'enseignement étant une activité conjointe, impliquant un(e) enseignant(e) et des élèves,*

³³ CROS Françoise, « L'innovation en éducation et en formation », *Rev. Fr. Pédagogie*, 118, 1997.

³⁴ ALBERO Brigitte, LINARD Monique et ROBIN Jean-Yves, *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université. Quatre parcours de pionniers* [en ligne], L'Harmattan, 2008, [consulté le 4 février 2020].

³⁵ TRICOT A., *L'innovation pédagogique*, Paris : Editions Retz, Collection Mythes et réalité, 2017 – p. 8.

une façon d'enseigner concerne les tâches mises en œuvre par les enseignants et celles mises en œuvre par les élèves, au sein d'une organisation du temps, de l'espace et des relations. » Ce niveau de détail nous semble particulièrement important dans la mesure où il élargit le propos aux élèves ou personnes en formation qui, par leurs savoirs et compétences préalables, leur propre approche de l'apprentissage, leur organisation, voire leurs exigences peuvent “s'inviter” dans le processus mettant l'innovation pédagogique à l'honneur, touchant dans certains cas à la co-construction pédagogique.

Laurence Cambon-Bessières³⁶ pousse un cran plus loin ce travail d'explicitation primaire et distingue *l'invention*, c'est-à-dire la conception de nouveautés, de *l'innovation pédagogique* qu'elle décrit comme « *le processus par lequel un corps social s'empare ou non d'une invention* ». Comme on le verra plus loin, cette distinction pose presque un diagnostic sur la situation que nous avons choisi d'observer : le corps social des journalistes et des enseignants/formateurs en journalisme (ce sont souvent les mêmes) ne s'est visiblement pas emparé des multiples inventions proposées en formation depuis quelques années (tant au niveau des outils que des approches). En résumé, dans le champ de la formation professionnelle des journalistes, il peut y avoir invention mais pas innovation, et notre travail consiste précisément à comprendre pourquoi.

Enfin, Denis Lemaître³⁷, dans un riche article sur le sujet analysant le discours de praticiens, recontextualise l'innovation pédagogique puis renforce et élargit ces premières définitions.

Il évoque, dans un premier temps, une injonction à l'innovation. Comment peut-on ne pas innover ? Dans des environnements marqués par une concurrence entre les différents acteurs – c'est le cas des secteurs de l'enseignement et de la formation au journalisme –, l'innovation au

³⁶ CAMBON-BESSIÈRES Laurence, « Innovation pédagogique et déstabilisation identitaire des formateurs de l'administration pénitentiaire », *Pyramides Rev. Cent. Détudes Rech. En Adm. Publique*, 2009.

³⁷ LEMAÎTRE Denis, « L'innovation pédagogique en question » [en ligne], *Rev. Int. Pédagogie L'enseignement Supér.*, 34, 2018, [consulté le 7 mai 2019].

sens large est un incontournable, un prérequis, voire un “mantra” scandé pour garantir l'adaptation à l'évolution des médias... ou gagner de nouveaux étudiants ou clients.

Comme il le précise dans ses travaux, cette prédominance de l'innovation a des racines historiques. Il rappelle que le thème de l'innovation est relativement récent : il est en effet apparu dans la seconde moitié du XX^e siècle (depuis l'après-guerre outre-Atlantique et depuis les années 60 en Europe). Il pose le constat que l'innovation est « *le fait d'une société d'inspiration capitaliste qui valorise l'initiative individuelle et une certaine confiance dans le changement* »³⁸. Selon l'auteur, l'innovation repose sur des présupposés idéologiques : il rappelle que toutes les formes d'organisation et de régulation des rapports humains sont fondées sur des valeurs, des normes et des hiérarchies portées par les cultures institutionnelles.

Par voie de conséquence, la notion même d'innovation est loin d'être neutre : elle s'est progressivement imposée comme valeur de référence dans les discours des politiques, prenant la place de l'idée de progrès : « *L'idée de progrès, avec ses finalités lointaines et universelles, est remplacée par ce pragmatisme de l'ici et maintenant, à l'échelle des individus ou des petits groupes, autour d'innovations ponctuelles relevant de la contingence des situations.* »³⁹

Il résulte de ce contexte historique et politique ce que l'auteur dénomme une « *injonction à l'innovation* », présente aussi bien dans les politiques éducatives institutionnelles que dans les objectifs de formation et les pratiques pédagogiques des enseignants. Cette injonction s'est installée progressivement, d'abord dans le monde anglo-saxon puis dans le monde francophone et les textes sur l'innovation se sont attachés à décrire des produits nouveaux ou des actions entreprises. Cette approche historique révèle que le mot “innovation” peut recouvrir des réalités très différentes selon les contextes, mais aussi selon les postures des pédagogues.

Denis Lemaître constate également que « *l'injonction à l'innovation devient une donnée non remise en question* ». On ne se demande pas pourquoi innover, mais comment ; on cherche des réponses praxéologiques, orientées vers l'action et l'efficacité tout en rejetant les

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid*, p.5.

pédagogies dites de la transmission (identifiées sous le terme de “magistralité”). Les finalités éducatives sont généralement masquées par les impératifs de l’efficacité pratique, du rendement et de la satisfaction des clients (les étudiants). Convoquant d’autres auteurs (C. Lison et F. Jutras⁴⁰) l’auteur rappelle l’existence d’un « *marché concurrentiel imposant le principe de l’efficacité immédiate et visible* ». Cette évolution ne va pas sans réaction et l’auteur pointe une « *logique culturelle de l’humanisme qui s’oppose à une logique professionnelle de l’efficacité* ».

Plus clairement encore, il souligne le passage du paradigme de l’enseignement au paradigme de l’apprentissage et les pédagogies actives deviennent le modèle dominant. On favorise l’activité des étudiants, on intensifie l’interaction et l’interactivité en classe et hors classe et on s’appuie sur une conception constructiviste et positiviste des apprentissages (apprentissage des étudiants à partir de leur propre activité en situation et sous une forme collaborative). Les fondements théoriques d’une telle approche sont à chercher, selon lui, du côté des autoconstructivistes ou piagétiens et des socioconstructivistes ou vygotskiens.

L’auteur évoque même, à la suite de Martucelli⁴¹, un « *nouvel imaginaire du changement* » qui caractérise l’injonction à l’innovation, autour de l’adaptation aux circonstances locales et temporelles des situations rencontrées par les acteurs.

Après cette remise en contexte historique, Denis Lemaître établit lui aussi, à l’instar des chercheurs cités plus haut, une distinction entre *novation* (“invention, nouveauté certifiée et objective”) et *innovation* (« *démarche d’implantation d’une novation dans un milieu donné, différent de celui d’origine* », une “novation contextualisée” en quelque sorte). Il définit les innovations comme « *toutes les situations dans lesquelles les enseignements, dans leur établissement, mettent en place en les adaptant des méthodes déjà connues* ». Pour prendre un exemple simple, si la formation à distance ne date pas d’aujourd’hui – premiers cours à distance

⁴⁰ LISON Christelle et JUTRAS France, « Innover à l’université » [en ligne], *Rev. Int. Pédagogie L’enseignement Supér.*, 30, Association internationale de pédagogie universitaire, 2014, p. 17 [consulté le 17 mars 2020].

⁴¹ MARTUCELLI Danilo, « L’innovation, le nouvel imaginaire du changement », *Quad. Commun. Technol. Pouvoir*, Les éditions de la Maison des sciences de l’Homme, 2016.

avec Caleb Phillips en 1728, premier programme d'enseignement universitaire avec l'université d'État de Pennsylvanie en 1892, création de l'Open University en 1969... –, cette “novation” n'est toujours pas devenue une “innovation” dans la formation au journalisme... même si l'irruption de la pandémie du Covid-19 a aujourd'hui changé la donne.

Dans la littérature, ce chercheur distingue cinq niveaux d'innovation :

- au niveau environnemental (autour de l'institution) ;
- au niveau institutionnel ;
- au niveau organisationnel (département ou service en charge de l'activité) ;
- au niveau opérationnel (celui de la classe) ;
- au niveau individuel (professeurs, étudiants).

Denis Lemaître brasse enfin un certain nombre d'idées autour de l'innovation pédagogique qui ouvre des pistes d'analyse pour notre champ d'observation, la formation continue des journalistes :

- *l'innovation est un usage social, à repenser comme tel.* Nous avons souligné plus haut combien les journalistes avaient, au niveau de leur secteur professionnel, difficilement intégré les “inventions” issues des technologies éducatives comme des “innovations” dans leur problématique de formation professionnelle ;
- *l'innovation traduit en creux un rapport à l'innovation qui peut être très variable et doit être analysé.* En droite ligne avec le point évoqué ci-dessus, le rapport à l'innovation au sens large (dans la pratique professionnelle comme dans la formation permanente) des journalistes, communauté professionnelle de “sachants”, mérite une analyse approfondie ;
- *l'innovation intervient souvent à la suite d'événements déclencheurs* : rupture, instabilité, écarts, réactions en retour, apparition de nouveaux outils (le numérique). Comme tous les domaines professionnels, journalistes et médias ont été amenés à prendre en compte des événements comme la naissance d'Internet, l'arrivée des nouveaux outils de communication et la nécessité de nouveaux médias et à innover en fonction de ces nouveautés imposées ; dans le domaine de la formation professionnelle (journalistique ou non), l'apparition des technologies éducatives ou, plus récemment encore, le bouleversement des schémas classiques de formation induit par la crise sanitaire (généralisation du mode pédagogique distanciel, mise en perspective

du mode présentiel, recherche de nouveaux équilibres avec l'hybridation) illustrent ce lien innovation-événement déclencheur ;

– *l'innovation induit la fin du monopole de la transmission des savoirs* avec, en corollaire, les thèmes de la dépossession, de la perte d'un statut et de l'évolution des rôles de l'enseignant (fonction d'animation ? fonction de retour, de feedback ? fonction de guide, de recul critique ?). En référence avec ce qui est évoqué ci-dessus, la remise en perspective des contextes de formation et des modes pédagogiques "redistribue les rôles" et alloue de nouvelles tâches et responsabilités au formateur/à la formatrice en premier lieu, mais aussi aux autres acteurs (participants, organisateurs des formations), sommés d'être plus actifs et participatifs ;

– *l'innovation, enfin, suppose de réfléchir à l'intérêt pour l'innovation et à l'appropriation* (Latour et Callon⁴²). Ce point nous semble directement lié au rapport à l'innovation mentionné plus haut, et l'intérêt en question sera d'autant plus affecté que l'innovation sera perçue négativement comme non pertinente, superflue – les technologies éducatives peuvent être perçues comme imposant un outil de plus à maîtriser, sans réelle nécessité –, inefficace, inadaptée aux réalités de la profession, voire dangereuse si elle remet trop en question formateur/formatrice et apprenants.

Démystifier l'innovation pédagogique : démêler les vraies des fausses innovations pédagogiques

Prenant le contrepied de "l'évidence" de l'innovation pédagogique et de son caractère quasi injonctif qui prévalent dans les environnements d'enseignement et de formation, le professeur en psychologie André Tricot⁴³ remet à sa juste place ce concept si galvaudé, une démarche que nous jugeons utile à explorer pour mettre en perspective notre propre travail sur l'innovation en formation des journalistes.

L'universitaire commence par une démystification de taille : selon lui, la plupart des idées "novatrices" en pédagogie... ne sont pas vraiment innovantes et reprennent des grandes idées déjà explorées. Il affirme même que *"les seules innovations pédagogiques – « souvent*

⁴² COLLIN Paul Marc, LIVIAN Yves-Frédéric et THIVANT Eric, VIII. Michel Callon et Bruno Latour. *La théorie de l'Acteur-Réseau* [en ligne], Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité, EMS Editions, 2016, [consulté le 15 juin 2020].

⁴³ TRICOT A., *L'innovation pédagogique*, Paris : Éditions Retz, Collection Mythes et réalité, 2017 – op. cité.

simplistes » – observables au cours des dix ou vingt dernières années sont microscopiques et ne concernent que de petits détails”.

Sa deuxième affirmation importante consiste à dire que l'être humain privilégie naturellement le mode d'apprentissage hérité de l'enfance, à savoir un apprentissage adaptatif qui lui permet de s'adapter à son environnement et aux changements de celui-ci. Cet apprentissage adaptatif repose, selon A. Tricot, sur le jeu, l'exploration de l'environnement (par la découverte, la manipulation, les projets) et l'interaction entre pairs (le travail en groupe). Les innovations pédagogiques tentent simplement, depuis plusieurs siècles, de réutiliser ces moteurs et d'accroître l'intérêt des participants et leur degré d'implication (*engagement*, dans l'univers anglo-saxon). Dans le champ que nous observons, cette double dimension d'un apprentissage adaptatif et par les pairs nous semble une grille de lecture particulièrement pertinente, adaptée au milieu et à la culture des journalistes en formation.

Toujours en cohérence avec notre terrain, nous avons choisi d'isoler, dans le travail de ce chercheur, les mythes courant en matière d'innovation pédagogique qui nous paraissent susceptibles d'avoir une résonance avec notre terrain. Sur les neuf mythes liés à l'innovation pédagogique par A. Tricot, nous avons choisi d'en retenir trois.

Mythe 1 : le numérique permet d'innover en pédagogie

Ces outils (outils de publication web, de visioconférence...) peuvent faire évoluer les pratiques, les contenus d'enseignement et la façon dont les stagiaires réalisent certaines tâches. Cet ensemble d'innovations pédagogiques est, toutefois, bien moins rapide que prévu et il est impossible aujourd'hui de savoir si elles améliorent les apprentissages de façon générale. On ne peut évaluer leurs effets qu'au cas par cas.

Dans le milieu de la formation des journalistes, plusieurs constats :
– jusqu'à la crise du Covid, le numérique avait pris une place de choix dans les catalogues des organismes de formation, ses multiples déclinaisons – parfois difficiles à différencier – étant affichées comme autant d'arguments de vente (e-learning, digital learning, video learning, mobile learning...). La crise sanitaire ayant imposé la formation à distance, l'argument

marketing du numérique a disparu lui aussi, cédant la place à la souplesse de la formation à distance ou des formations combinant enseignements présentiels et distanciels (formations dites hybrides ou *blended*) ;

– jusqu’au surgissement de la pandémie, le numérique en formation des journalistes – souvent désigné avec l’anglicisme *digital* – servait à caractériser des domaines de production journalistique (le web) ou des outils (réseaux sociaux, vidéo, téléphone mobile), plus rarement des moyens pédagogiques. Quand elles existaient, les plates-formes éducatives numériques, même si elles étaient dotées de fonctionnalités e-learning – classes virtuelles, forums de discussion, quiz, évaluation – pour l’apprentissage à distance, étaient avant tout utilisées comme « boîte de dépôt » de documents ou d’envois de messages à la volée, quasiment jamais comme outil pédagogique à part entière ;

– depuis la crise sanitaire, de nouveaux outils numériques ont fait leur apparition en formation des journalistes qui sont avant tout des outils de communication, pas de formation : logiciels de visioconférence (Zoom, Teams, Jitsi, Google Hangout), logiciels de communication sur le web et sur téléphone mobile (Slack), applications grand public détournés pour une utilisation en contexte de formation (groupes Whatsapp ou Signal) ;

– en termes d’efficacité des apprentissages réalisés via le numérique, les premiers retours de terrain (voir Partie 3), tant du côté des formateurs que des stagiaires (évaluations à chaud après les formations), tendent à montrer une efficacité accrue dans l’animation des formations (plus d’organisation en amont côté formateurs, moins de perte de temps, plus de souplesse et de personnalisation avec les coachings individuels express en visioconférence). L’appréciation de l’acquisition effective des compétences journalistiques via le numérique, par comparaison aux enseignements strictement présentiels, constitue un champ d’observation en soi qui reste à explorer.

Mythe 2 : il faut inverser la classe : les apports notionnels à la maison, les applications en classe

Cette approche fournit l’occasion de réfléchir à la complémentarité entre le travail en classe et celui hors de classe. Organiser le temps, l’espace sont des composantes centrales pour les enseignants comme pour les stagiaires. A. Tricot assène ici quelques vérités : la démarche est loin d’être nouvelle (les textes la font remonter à l’Antiquité) et originale (elle était courante,

sous une autre forme, du Moyen Âge au XIX^e siècle). Il s'inscrit ensuite en faux contre le présupposé de l'absence d'interactions dans le cours magistral ou à l'inverse, de la nécessaire efficacité pédagogique d'un cours regardé en vidéo en lieu et place d'un face-à-face pédagogique.

Dans le milieu de la formation des journalistes, plusieurs constats :

- cette pratique aurait pu, de fait, s'imposer en formation des journalistes dans le contexte perturbé des restrictions sanitaires. Dans certains cas, elle a été effectivement adoptée, notamment *en enseignement du journalisme* (dans un contexte universitaire), en formation journalistique initiale de type académique. Dans la plupart des cas, les initiatives relevant de la classe inversée (envoi de documents ou de liens à consulter en amont) se sont heurtées à un premier obstacle : l'absence de temps disponible pour consulter ces documents, réelle ou invoquée par les stagiaires journalistes (formation initiale en alternance) ou par les journalistes en formation continue, accaparés par leur activité professionnelle. Le second obstacle relève d'une des caractéristiques déjà mentionnée à plusieurs reprises : les formateurs en journalisme sont le plus souvent des professionnels en activité, peu disponibles et sans formation de formateur préalable, qui préparent souvent leur cours au dernier moment, sans l'anticipation qui permettrait de mettre en place une pratique de classe inversée et d'envoyer des documents préalablement ;
- le présupposé relevé par André Tricot (cours magistral d'emblée peu dynamique et sans interactions, efficacité pédagogique d'un cours regardé en vidéo) et contre lequel il s'inscrit en faux a été remis à plat par la nécessité d'assurer une continuité des formations journalistiques à distance avec la crise Covid. Dans ce contexte de recours en urgence au mode pédagogique distanciel, les formations journalistiques observées que nous présenterons plus loin brouillent tous ces repères :
 - > certains cours magistraux reproduits tels quels en ligne (avec, pour toute animation pédagogique, le défilement des diapositives d'un Powerpoint) étaient effectivement peu dynamiques et “plombants”, parfois pimentés de problèmes techniques divers ;
 - > à l'occasion de ces contraintes exceptionnelles, certains cours magistraux et peu dynamiques à l'origine ont été revisités par les formateurs/les formatrices, mieux séquencés et sollicitant

régulièrement, et de diverses façons (questions-réponses, quiz, sondages, exercices en “ateliers” ou groupes virtuels...) les participants ;

– enfin, du côté des apprenants comme des formateurs, l’efficacité et le dynamisme prêtés aux “cours en vidéo” ou classes virtuelles étaient tout relatifs, avec des cours animés parfois devant une galerie de micros coupés et de caméras éteintes reproduisant, malgré l’outil numérique utilisé, le cauchemar d’un cours sans aucune interaction... apparente. De manière plus discrète, les interactions entre les élèves pouvaient en revanche avoir lieu soit sur le tchat de l’outil de visio conférence en message privé, soit en parallèle dans les boucles Whatsapp créées par les élèves pour leur propre communication de groupe.

Mythe 3 : les élèves apprennent mieux en groupe

Travailler en groupe – une idée pédagogique majeure du XX^e siècle – peut à la fois augmenter l’exigence de la tâche et l’implication des stagiaires. Sa mise en œuvre dans la classe implique que l’on sache identifier comment, pour quelle tâche et au service de quel apprentissage il est conçu. Les tâches pour lesquelles le travail en groupe peut fonctionner sont celles où ce travail en groupe est nécessaire, par la nature même de sa tâche, par sa complexité ou par sa difficulté.

Dans le milieu de la formation des journalistes, plusieurs constats :

– le recours au travail en groupe en formation des journalistes est une pratique assez répandue, soit en formation initiale, soit en formation continue : ateliers pratiques, groupes de travail sur le terrain (le plus souvent des binômes) ou de réflexion (recherche de sujets, vraie-fausse conférence de rédaction). Ce mode pédagogique reproduit une pratique courante dans l’exercice du métier en situation réelle et, de notre point de vue, à plusieurs éléments relevant de l’identité des journalistes : plaisir de “l’entre soi”, habitude de l’exécution de tâches en équipe, de la résolution de problèmes de manière autonome, avec les compétences propres aux uns et aux autres, ce qui permet de gérer la complexité de certaines tâches journalistiques – la production d’un sujet de A à Z – comme l’a relevé A. Tricot ;

– sur le terrain, on observe parfois que le “double sachant” qu’est l’intervenant en formation de journalistes (à la fois journaliste et professeur/formateur) a souvent du mal à “lâcher prise” à mettre les apprenants en groupe d’apprentissage autonome ou, s’il le fait, à les laisser évoluer

de façon autonome. Plus globalement, l'éventuelle répartition d'une classe en sous-groupe ne va pas sans une redéfinition, explicite ou implicite, du rôle du formateur/de l'enseignant ;

- en outre, il y a groupe et groupe : certains groupes ne sont créés que pour gérer autrement une classe à l'effectif pléthorique, l'enseignant/le formateur reproduisant éventuellement un schéma d'enseignement classique avec chacune de ces mini-classes. En revanche, d'autres configurations – groupes de 3 à 5 personnes, trinômes, binômes avec des tâches précises à accomplir – constituent de réelles alternatives pédagogiques – ou un complément – au cours magistral classique encore fréquemment observé en formation des journalistes ;
- enfin, pour reprendre plus précisément le mythe pointé du doigt par A. Tricot, la question serait de savoir si dans les formations journalistiques, les apprenants réunis en groupe apprennent *mieux...* ou différemment. La première vision oppose le mode pédagogique classique, *ex cathedra* au fonctionnement en groupe, comme s'il était question de choisir l'un ou l'autre – un mode exclusif mis en œuvre en France, par exemple, par l'École W issue du Groupe CFPJ qui instaure le fonctionnement des élèves en groupes-projet comme mode pédagogique dominant. Plus nuancée, la seconde vision considère que les 2 modes pédagogiques – le cours théorique classique et la mise en pratique ou en réflexion en groupes de taille diversifiées – sont complémentaires et non pas antinomiques.

2. Le rejet de l'innovation pédagogique, entre méconnaissance des possibilités et déstabilisation ou tension identitaire

L'innovation pédagogique ne va pas de soi, particulièrement si elle implique l'utilisation d'outils nouveaux. Cette dimension nous semble particulièrement intéressante à aborder au vu des réticences à recourir aux outils numériques observées fréquemment sur le terrain de la formation initiale et continue des journalistes.

Certains chercheurs ont tout d'abord tenté de comprendre le phénomène du non-usage des ressources numériques et des technologies de l'information et de la communication pour

l'enseignement (Tice). Du côté des apprenants, Cathia Papi⁴⁴ croise la théorie de la sociologie des usages et la théorie instrumentale pour expliquer ce phénomène. Elle distingue clairement les notions d'utilisation (rapport de l'utilisateur à la machine – Proulx, 2002) et d'usage (contexte social dans lequel ont lieu les interactions hommes-machines). L'utilisation et, éventuellement, l'appropriation de ces objets (Akrich, 1998) est un phénomène complexe aux dimensions multiples : anthropologique (représentation, mythes, pratiques symboliques), sociologique (normes sociales, légitimation), socio-cognitive (construction de savoir, repérage, temporalité), technique (systèmes d'information, machines à communiquer).

Plus directement liées à notre recherche, des recherches nombreuses essaient de comprendre le non-usage du côté des enseignants. Ainsi, Jean-Luc Rinaudo⁴⁵ s'est interrogé sur les multiples raisons de ce phénomène plus ou moins patent dans certains environnements d'enseignement et de formation.

Selon ce chercheur, de multiples facteurs expliquant cette attitude : l'absence des ressources économiques et matérielles adéquates ; les manques concernant des habilités cognitives, des compétences et des savoirs ; les phobies ; les refus idéologiques délibérés (on constate parfois des « *efforts conscients de résistance active aux technologies* » – Christine Satchell & Paul Dourish, 2009) ; un désintérêt ; un désenchantement, une nostalgie d'un passé imaginaire et meilleur. Le non-usager est souvent considéré comme un « *retardataire à convertir* », un utilisateur potentiel, un usager en devenir.

Le chercheur concentre aussi son attention sur les mécanismes de détournement parfois constaté, des pratiques inventives aussi appelées butinage, bricolage ou même braconnage. Faut-il le considérer comme un usage déviant ou une réappropriation ? Les usages détournés, les mauvais usages, comme les non-usages sont, de fait, également des usages. Sous cet aspect, il convient de mesurer les écarts entre usages « descendants », pensés a priori, et usages “ascendants”, inventés par les usagers. Il faut donc regarder ce que les enseignants font

⁴⁴ PAPI Cathia, « Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. Logiques d'usage des étudiants en formation initiale », *Rech. Éducatives*, 2012.

⁴⁵ RINAUDO Jean-Luc, « Approche subjective du non-usage », *Rech. Éducatives*, 2012.

réellement des outils qui sont mis à leur disposition, comprendre leur pratique. Il est nécessaire, également, de savoir dans quel espace social s'inscrivent ces pratiques professionnelles.

Jean-Luc Rinaudo poursuit en soulignant l'importance de mesurer le décalage entre pratique prescrite et pratique réelle. Les enseignants aux pratiques médiatisées ordinaires sont soumis à une double prescription, institutionnelle et sociale. Les pratiques des enseignants innovateurs, les "innovateurs pédagogiques", sont, le plus souvent, en décalage par rapport à celles de la majorité de leurs collègues.

Les évolutions et les transformations repérées s'opèrent, généralement, de façon lente et consensuelle plutôt que brusque et révolutionnaire (Balanskat, Blamire, Kefala, 2006). L'auteur met même le doigt sur les angoisses d'indifférenciation entre humain et machine (Rinaudo, 2009a) qui peuvent engendrer des non-usages. L'auteur souligne l'importance de mettre en avant les difficultés rencontrées, une sorte de "verbalisation du négatif", ce dernier autorisant "une négociation entre réalité et idéal."

Le chercheur cite alors Pierre Musso pour appréhender la globalité de la problématique du non-usage : « *Appréhender les TIC dans toute leur complexité nécessite de ne pas confondre ces trois vitesses : celle enivrante de l'innovation technique, la lenteur relative des usages des individus ou des groupes, et la quasi-stabilité des imaginaires et des mythes qui sont l'inconscient des sociétés.* » (Pierre Musso, 2009, p. 210).

L'auteur conclut en valorisant la notion d'innovation pédagogique par de multiples biais :

- sous l'angle de la créativité et de la subjectivité : « *Innover, c'est vivre sa pratique professionnelle subjectivement de façon créative.* » (Rinaudo, 2011) ;
- sous l'angle du positionnement personnel dans l'environnement professionnel : « *Tenir une posture créative dans sa pratique professionnelle médiatisée par les technologies de l'information et la communication, c'est ne pas se soumettre ni à la vie pulsionnelle fantasmatique, ni à la réalité des contraintes externes que sont notamment les programmes et les instructions officielles, les modèles de bonnes pratiques, les difficultés matérielles, les*

effectifs des classes, l'absence de formation continue, les présupposés des concepteurs des instruments, etc. » ;

– sous l'angle du positionnement de sa pratique et sa propre expérience de formateur ou d'enseignant : « *Se faire créateur, élaborer la frustration qu'apportent dans un premier temps les problèmes à résoudre, c'est donc situer symboliquement sa pratique dans un espace intermédiaire, au sens de Winnicott, lorsque le faire-par-impulsion l'emporte sur le faire-par-réaction.* » (Winnicott, 1970, p. 43) ;

– sous l'angle de l'identité professionnelle : « *En insistant sur cette continuité sans faille dans la pratique, ces enseignants se garantissent pour eux-mêmes une certaine permanence identitaire, du moins pour ce qui concerne leur identité professionnelle.* »

Pour terminer cette réflexion sur l'innovation pédagogique, s'appuyant sur des technologies éducatives et/ou impliquant une redéfinition de la démarche pédagogique, nous souhaitons évoquer des cas particuliers où la mise en place de ces innovations se passe mal, provoquant des déstabilisations identitaires chez certains des acteurs impliqués.

Dans sa recherche relatant un dispositif pédagogique innovant mis en place pour les formateurs de l'administration pénitentiaire, Laurence Cambon-Bessières⁴⁶ rend compte d'une expérience d'innovation pédagogique – l'utilisation de la simulation en formation initiale des personnels pénitentiaires –, de sa difficile intégration dans l'école de formation et, en corollaire, de la souffrance éprouvée par les formateurs.

Laurence Cambon-Bessières prend soin, en préambule, de distinguer la notion d'invention, la conception de nouveautés, de l'innovation pédagogique, le processus par lequel un corps social s'empare ou non d'une invention. Dans le cas décrit, l'invention est dogmatique, « *hétéronome et imposée* » par l'administration pénitentiaire : il s'agit d'employer une nouvelle modalité pédagogique, la simulation des situations professionnelles rencontrées par les personnels.

⁴⁶ CAMBON-BESSIÈRES Laurence, « Innovation pédagogique et déstabilisation identitaire des formateurs de l'administration pénitentiaire », *Pyramides Rev. Cent. Études Rech. En Adm. Publique*, 2009.

Considérée sur le principe comme légitime – il s’agissait de rapprocher les personnes formées des situations vécues futures par une dimension plus pratique –, l’invention a pu, dans un premier temps, renforcer le dispositif pédagogique en professionnalisant davantage les formations. Toutefois, elle a eu pour effet négatif de fragiliser le dispositif en déstabilisant les formateurs. En modifiant une partie de leur référentiel cognitif et opératif, la simulation a en effet questionné « *leur rôle, leur positionnement professionnel et les fondements mêmes de leur identité professionnelle* ».

Imposée autoritairement par l’administration, la simulation est une nouvelle croyance quant à la professionnalisation des agents. Son appropriation effective dépendra du sens que les acteurs vont lui accorder. La chercheuse met l’accent sur une composante spécifique de cette nouvelle modalité pédagogique, le débriefing qui suit la simulation. Elle rappelle que les formateurs concernés sont avant tout « *des opérationnels qui ont une expertise de l’activité, qui ne maîtrisent pas toujours les outils permettant d’encadrer cette pratique réflexive* ». Ce ne sont pas pour eux des pratiques habituelles, et la crainte de la sanction ou du jugement des pairs est bien réelle.

En outre, la simulation rapproche des pratiques professionnelles effectives alors que la plupart des formateurs sont éloignés de la réalité professionnelle, enseignant des pratiques professionnelles, ce qui devrait être plutôt que ce qui est. Ils passent d’une transmission de savoirs et de gestes “routinisés” à une situation instable : on ne sait pas comment vont se passer la simulation puis le débriefing. Le schéma d’interaction est modifié pour une relation duale, davantage centrée sur l’élève, et donc plus risquée.

La chercheuse pousse plus loin cette analyse en décrivant la simulation comme « *un mode d’interaction coopératif centré sur la transversalité* », une nécessité de coopération qui peut faire peur. Elle détaille ensuite la notion de compétence comme n’étant pas la détention d’un savoir mais « *la capacité à traiter efficacement des tâches dans un univers social et organisationnel déterminé* ». Dès lors, la vraie compétence du formateur sera son habileté à “commercer” avec les autres, les élèves comme les autres formateurs. La chercheuse distingue alors une prise de risque dans le rapport aux collègues et dans le rapport à l’évaluation de

l'activité. Le formateur doit notamment rendre accessible ses savoirs et ses manières de faire, une transparence qui est aussi une exposition aux jugements des autres, aux critiques des pairs et des supérieurs hiérarchiques.

Une des conséquences de cette situation nouvelle et périlleuse est l'établissement de stratégies de défense par les formateurs concernés par cette innovation qui traduit (trahit ?) leur positionnement face à l'invention dogmatique qu'est la simulation. La première est une stratégie d'implication, avec des formateurs s'impliquant pleinement dans le nouveau dispositif, sur la base de leurs croyances positives dans cette nouvelle modalité. Plus ou moins consciemment, le formateur s'approprie alors l'espace (salle de classe) avec ses outils classiques de formateur, se valorise et dévalorise l'élève lors du débriefing pendant lequel il essaie de (re)trouver sa place.

La seconde est une stratégie de retrait, de désengagement par rapport à une modalité pédagogique qui est légitime et ne peut être remise en question. Concrètement, le formateur n'anime pas la séance de simulation. Les effets sont multiples : la non-participation du formateur accroît la charge des autres formateurs et l'absence de réaction de l'institution face aux formateurs qui ne s'intègrent pas dans le dispositif.

La chercheuse élargit son propos en soulignant plusieurs points :

- ces résistances sont avant tout les résultats de stratégies individuelles et non collectives ;
- la culture professionnelle des formateurs irrigue ces comportements, avec notamment l'impossibilité, dans la culture des personnels pénitentiaires, de remettre en question des ordres, de laisser paraître autre chose que du courage "viril" face à la difficulté, de proposer une réponse collective face aux difficultés éprouvées ;
- l'identité proposée, celle de formateur, est au final peu attractive pour les personnels impliqués dans ces actions de formation, considéré par l'administration comme une simple fonction à assurer et pas comme un métier et dévalorisant même la formation des formateurs. Le formateur lui-même n'est pas nécessairement reconnu par ses pairs ou par les porteurs légitimes de l'identité nouvelle (ici, les enseignants ou intervenants extérieurs). Cet état de fait

rend difficile l'affiliation à la fonction, oscillant entre un statut (son grade) et sa nouvelle fonction (formateur).

En conclusion, Laurence Cambon-Bessières souligne que cette introduction de l'innovation, problématique car perturbant les repères professionnels et déstabilisant les repères professionnels, appelle un réajustement des pratiques professionnelles au sein de l'administration pénitentiaire.

La situation que nous venons de détailler, pour être spécifique au monde de l'administration pénitentiaire, a l'intérêt de mettre en lumière la dimension de l'identité professionnelle et des répercussions éventuelles de l'innovation pédagogique sur celle-ci, de distinguer aussi des points de vigilance. Elle permet, en outre, d'établir des parallèles avec le monde de la formation initiale et continue des journalistes :

- innover sur le plan pédagogique, surtout si cette innovation est contrainte par les événements et si l'intervenant(e) en formation de journalistes est avant tout un praticien sans formation pédagogique initiale, est un facteur majeur de risque, perçu comme tel ;
- si l'innovation pédagogique mise en place – dans le cas que nous verrons plus loin (Partie 3), il s'agira de la formation à distance imposée par les circonstances – requiert des compétences nouvelles peu ou pas maîtrisées, elle renforce évidemment ce sentiment de risque, a fortiori si cette compétence – l'utilisation de nouveaux logiciels, par exemple – est déjà maîtrisée par le public cible ;
- la notion d'exposition au jugement des autres, à leurs critiques éventuelles, que ce soient des pairs ou des personnes extérieures aux milieux du journalisme ou de la formation, est une dimension essentielle dans notre champ d'observation. *“Je ne veux pas être jugé par les autres.”* : la phrase a été prononcée par l'un des formateurs suisses, journaliste reconnu, qui refusait de faire une formation de formateurs. Cette crainte est certainement liée tout autant à la remise en question personnelle et professionnelle qu'à la perspective de voir ses savoirs et savoir-faire exposés et en libre circulation – circulation de documents pédagogiques, webinars professionnels réutilisés à l'envi – tel que l'exposait Laurence Cambon-Bessières ;
- un dernier point nous semble important à mentionner ici, l'évolution proposée/imposée de l'identité professionnelle qu'évoque la chercheuse. Le “double sachant” tel que nous le

qualifions plus haut – journaliste *et* professeur en journalisme – peut se sentir déstabilisé par le rôle nouveau que lui demande d’adopter l’innovation pédagogique. Si, dans le cas de la classe inversée, les étudiants peuvent aller acquérir des informations ou des compétences en amont, à quoi sert-il en aval ? Si, dans le même esprit, le travail en groupe ou en autodidacte le “dépossède” au moins en partie de son magistère, quelle valeur ajoutée nouvelle peut-il se trouver dans cette formation journalistique innovante ?

La déstabilisation des repères professionnels, les stratégies éventuelles de défense, voire de retrait et de non-participation relevées par la chercheuse sur son propre terrain d’observation sont des risques tout aussi présents dans notre propre champ de la formation des journalistes. Ils constituent également des pistes précises pour accompagner ces changements inhérents à toute innovation pédagogique, éclairant les conditions d’appropriation de ces changements en formation des journalistes qui constituent le cœur de notre recherche.

3. Sur le terrain : une définition et une perception protéiformes de l’innovation pédagogique

Comme précisé plus haut, nous avons mené une série d’enquêtes en ligne auprès des différents acteurs concernés pour pallier le manque de textes et de données sur notre champ d’observation.

Ces enquêtes étaient au nombre de 9 – 7 pour les formateurs/enseignants francophones et 2 pour les formateurs/enseignants anglophones (anglais langue native ou langue étrangère). Leur nombre relativement important s’explique par la multiplicité des environnements professionnels, des acteurs observés et des thématiques abordées :

- certains questionnaires ambitionnaient de détailler la situation globale de l’enseignement/de la formation journalistique dans le pays du répondant/de la répondante et la pratique professionnelle individuelle de la personne interrogée (questionnaires ENG1, FR1, FR3) ;
- certains questionnaires étaient plus strictement liés au thème central de notre travail, l’innovation pédagogique (questionnaires ENG2, FR2, FR4) ;

– certains questionnaires se concentraient sur certains contextes nationaux sur lesquels nous avons choisi de nous concentrer (FR5 pour les journalistes canadiens et leur formation, FR6 pour les journalistes français et leur formation, FR7 pour les formateurs et formatrices en journalisme en Suisse).

Ce corpus sera développé dans sa totalité dans la deuxième partie de ce travail. Toutefois, pour asseoir de manière plus concrète notre travail d’explicitation de l’innovation pédagogique et le relier plus spécifiquement à notre terrain, nous avons choisi de procéder à une première exploitation succincte de ces enquêtes en extrayant les données relatives à deux des questions posées :

- sur la définition de l’innovation pédagogique d’une part ;
- sur la perception de cette notion par les enseignants/formateurs en journalisme d’autre part.

Ce complément de réflexion nous semble en effet susceptible de faire apparaître des éléments concrets expliquant l’appropriation, ou au contraire, le rejet de l’innovation en pédagogie. L’approche qui suit est essentiellement quantitative, une perspective plus qualitative sera développée dans la Partie 2 consacrée aux journalistes et à leur formation continue.

a) Définitions de l’innovation pédagogique

Nous avons ici extrait de notre corpus les réponses apportées par nos répondants à la question suivante : *“Quelle est votre définition personnelle de l’innovation pédagogique ?”* Ces réponses concrètes et très variées nous permettent ainsi de compléter la définition de l’innovation pédagogique élaborée par les différents chercheurs mentionnés ci-dessus par l’interprétation qu’en font les acteurs de terrain.

Les personnes interrogées étaient des professionnels en activité, enseignants (formation initiale) ou formateurs (formation continue) en journalisme, de toutes provenances (français, francophones, autres nationalités). Leurs réponses ont été collectées grâce à des questionnaires en français (questionnaires FR2 et FR4, 21 réponses) et en anglais (questionnaire ENG2, 47 réponses)⁴⁷. Le nombre de réponses aux questionnaires portant sur l’innovation pédagogique,

⁴⁷ Pour le détail de la méthodologie observée pour ces enquêtes, se référer à la Partie 2 de cette recherche.

comparé au nombre de personnes sollicitées, est très faible (environ 12 %), tout comme celui des personnes répondant aux deux questionnaires (14,71%).

Le nombre des réponses et leur variété imposaient une classification pour plus de lisibilité. Nous avons donc regroupé ces réponses selon qu'elles témoignaient :

- d'une définition globale de l'innovation pédagogique (19 réponses sur 52, soit 36,5%, pour le groupe anglophone, 3 réponses sur 21, soit 14,28%, pour le groupe francophone) ;
- d'une définition personnelle de l'innovation pédagogique (3 réponses sur 52, soit 5,7%, pour le groupe anglophone, 2 réponses sur 21, soit 9,5%, pour le groupe francophone) ;
- d'une définition axée spécifiquement sur la pédagogie (17 réponses sur 52, soit 32,6%, pour le groupe anglophone, 10 réponses sur 21, soit 47,61%, pour le groupe francophone) ;
- d'une définition axée spécifiquement sur les contenus d'enseignement ou de formation (3 réponses sur 52, soit 5,76%, pour le groupe anglophone, 3 réponses sur 21, soit 14,28%, pour le groupe francophone) ;
- d'une définition axée spécifiquement sur la technique (7 réponses sur 52, soit 13,46%, pour le groupe anglophone, 3 réponses sur 21, soit 14,28%, pour le groupe francophone) ;
- enfin, d'une définition axée sur l'adéquation aux besoins et aux marchés, présente uniquement dans le groupe anglophone (3 réponses sur 52 réponses, soit 5,76%).

Comme le révèlent les statistiques ci-dessus, l'appréhension de l'innovation pédagogique par le groupe anglophone, des enseignants en université et *colleges*⁴⁸ en formation initiale, semble se porter essentiellement d'une part sur une définition globalisante (généralités et réflexion méta sur l'innovation pédagogique), et d'autre part sur une définition plus pédagogique. Dans ce groupe figurent également des répondants qui relient l'innovation pédagogique à une adéquation aux besoins et au marché. Celle du groupe francophone, des formateurs en formation continue, traduit une définition plus directement reliée à la seule pédagogie.

⁴⁸ Aux États-Unis comme au Canada, le *college* renvoie à un programme d'études pré-universitaire de 3 ou 4 ans.

Nous explicitons ci-dessous ces différentes définitions de l'innovation pédagogique par les enseignants/formateurs en journalisme. Pour plus de lisibilité :

- nous présentons dans un premier temps les différentes pistes apparues lors de ce travail de définition, les réponses détaillées étant mentionnées en référence et présentées dans leur intégralité dans les annexes ;
- nous présentons à la suite une synthèse de ces différentes pistes.

Définition globale/globalisante

Un certain nombre des réponses apportées à la question proposée ci-dessus reste dans les généralités. Certaines se distinguent toutefois par leur profondeur, leur représentativité ou l'originalité de leur point de vue. Nous présentons cette sélection ci-dessous avec notre traduction et nos commentaires.

Une première série de réflexions⁴⁹ plaide à la fois pour le maintien de certaines bases, d'invariants dans l'enseignement/la formation au journalisme (l'appareillage critique, le travail sur des études de cas et donc sur le réel), un enrichissement du cursus basé sur l'évolution des pratiques et une ouverture à de nouveaux modes pédagogiques comme la classe inversée, une innovation au sens de Denis Lemaître, c'est-à-dire "une novation contextualisée"⁵⁰.

Dans la définition de l'innovation pédagogique se pose parfois⁵¹ la question de l'équilibre à trouver entre le contenu qui, selon certains répondants, "ne change pas beaucoup", la façon d'enseigner susceptible d'accueillir de la nouveauté et la prise en compte des apprenants et de leur "existant" pédagogique, somme des savoirs et savoir-faire déjà acquis, des expériences précédentes, des besoins et attentes. Si cet "état des lieux initial" est devenu une pratique routinière en formation continue, il ne l'est pas, ou très peu, en formation initiale et pour de multiples raisons :

⁴⁹ Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – "Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique – Répondante 24 (Australie).

⁵⁰ Denis LEMAÎTRE, opus cité.

⁵¹ Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – "Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique – Répondante 8 (Canada).

- en formation initiale des journalistes, le public est « captif » : sa formation est un passage obligé, incontournable et suscite peu ou pas de remise en question dans la forme comme dans le fond ;
- dans de nombreux pays, la formation initiale des journalistes est en outre l’apanage d’une seule institution ou d’un seul organisme professionnel (c’est le cas en Suisse, par exemple) ou d’un collectif restreint d’organismes (c’est le cas en France, par exemple). Ce caractère incontournable ne pousse pas ces institutions à renouveler leurs approches pédagogiques ;
- enfin, en formation initiale des journalistes, le public est en début d’activité professionnelle et donc par définition sans expérience, sans « existant » pédagogique ou professionnel que le formateur/l’enseignant pourrait/devrait prendre en compte.

Deux exceptions notables à ces remarques :

- les journalistes suivant une formation en alternance ou en apprentissage. Ceux-ci sont plongés d’emblée dans une réalité professionnelle qui leur permet de mettre en perspective leur formation initiale et, éventuellement, de la remettre en question parfois sur le fond ;
- le public actuel des journalistes en formation initiale est plus enclin à l’auto-apprentissage, même parcellaire, en vidéo notamment. Sa connaissance et son appropriation d’autres modalités d’apprentissage lui permettent de mettre en perspective un enseignement/une formation en journalisme qui serait axé(e) sur un seul mode pédagogique.

Dans un tel contexte, prendre en compte tout ce qui précède l’acte de formation serait déjà une innovation au sens mentionné plus haut, comme nous l’affirmera l’une de nos répondantes sur le terrain suisse (voir Partie 3).

Selon certains répondants⁵², l’innovation pédagogique est multiple et porte non seulement sur l’environnement et les conditions favorisant l’apprentissage, sur des mécanismes d’essais-erreurs mais nécessite aussi, de façon assez explicite, une redéfinition et une redistribution des rôles – le professeur ou formateur devenant un facilitateur, un “fluidificateur” du processus d’apprentissage. Cette vision est sous-jacente dans des modes pédagogiques tels

⁵² Voir Annexe 1 – Extraits de l’enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l’innovation pédagogique – Répondante 35 (Pays-Bas).

que la classe inversée ou, plus innovante encore, la classe renversée chère à Jean-Charles Caillez⁵³ soulignant, au-delà de ce nouveau mode pédagogique, le changement de posture implicite. Dans de telles réponses, on retrouve aussi, en creux, ce qui fait le cœur de notre recherche, une interrogation sur les conditions pour optimiser cette évolution d'autant plus sensible qu'elle touche à l'identité de "l'expert", voire du "double expert" – journaliste *et* formateur/enseignant.

Dans certaines des autres réponses apportées, l'accent est clairement mis sur ces nouvelles postures quand il s'agit de définir l'innovation pédagogique.

Dans le contexte académique, l'innovation pédagogique est définie par certains⁵⁴ comme un apprentissage en commun (le savoir de l'expert est donc implicitement reconnu comme relatif, et non plus absolu), à une collaboration multiforme. Cette formalisation appelle aussi de ses vœux une transdisciplinarité, voire une incursion du réel pour renouveler les pratiques. Des propositions qui résonnent comme autant de coups de boutoir contre la "tour d'ivoire" dans laquelle sont parfois dépeints certains sachants. Dans le même esprit, certains répondants⁵⁵ mentionnent explicitement le changement de posture et mettent l'accent non plus seulement sur le seul savoir mais aussi sur les modes d'acquisition de ce savoir.

À rebours de ce changement de posture, certains répondants reconnaissent "*ne s'être jamais posé la question*"⁵⁶. L'innovation pédagogique est présentée comme une position simple ("*ne pas rester sur ses acquis et habitudes*"), peu approfondie, qui pourrait caractériser l'acte pédagogique lui-même. Elle exprime aussi, par ses généralités ("*permettre aux étudiants de mieux appréhender les contenus de leur formations*"), voire par son peu d'intérêt pour la notion d'innovation pédagogique une attitude plus globale, une distanciation de l'innovation

⁵³ CAILLEZ Jean-Charles et HÉNIN Charkes, *La classe renversée - L'Innovation pédagogique par le changement de posture*, ELLIPSES, 2017.

⁵⁴ Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – "Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique – Répondante 34 (Grande-Bretagne).

⁵⁵ Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – "Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique – Répondant 14 (Tunisie).

⁵⁶ Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – "Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique – Répondante 2 (France).

pédagogique que nous avons observée au fil de notre enquête en ligne⁵⁷ et que nous tenterons d'interpréter (voir plus loin Partie 2 : les journalistes et leur formation continue, des besoins criants souvent passés sous silence).

Définition personnelle/personnalisée

L'enquête en ligne menée auprès des professeurs et formateurs en journalisme a fait également apparaître une série de réponses mettant en lumière une interprétation personnalisée de l'innovation pédagogique. Certains répondants assimilent l'innovation pédagogique à **une incitation (une injonction ?) à rester à jour**, tant au niveau de la technique que des pratiques. Un florilège de ces réponses que nous citons ici directement : pour ces répondants, il s'agit de *"rester à jour avec les outils"* (répondante 16, États-Unis, notre traduction), *"... avec les nouveaux développements de la pratique journalistique et de la technologie, et inclure ces développements dans l'enseignement"* (répondante 14, Finlande, notre traduction), *"... avec les tendances dans les salles de rédaction et être agile dans l'adaptation au changement"* (répondante 33, États-Unis, notre traduction).

Plus globalement, l'innovation pédagogique est également considérée par certains répondants comme **un moteur** : *"faire quelque chose qui pousse non seulement votre enseignement dans une nouvelle direction, mais aussi vos collègues et vos étudiants. Cela doit les préparer à la réussite"* (répondante 22, États-Unis, notre traduction) ; *"me pousser à réfléchir à de nouveaux devoirs ou de nouvelles approches de la connaissance, m'impliquer dans les technologies émergentes"* (répondante 4, États-Unis, notre traduction).

Enfin, certains répondants assimilent l'innovation pédagogique à **une capacité d'adaptation** : *"[L'innovation pédagogique, c'est] être prêt à s'adapter et prendre du plaisir"* (répondant 4, Tunisie), *"tout simplement : des professeurs cherchant à apprendre en permanence"* (répondante 23, Australie, notre traduction). Une adaptabilité qui peut avoir pour effet bénéfique de lutter contre la routine, des 2 côtés de la barrière : *"[L'innovation*

⁵⁷ Sur notre échantillon de 462 contacts représentant 55 pays, seuls 68 personnes ont répondu aux différents questionnaires, soit 14,71 % de l'échantillon.

pédagogique, c'est] éviter les répétitions et s'assurer que chaque élève trouve un défi personnel à relever” (répondant 4, Tunisie).

Définition axée “pédagogie”

Sans surprise, c'est sous cet angle pédagogique que la majorité des répondants ont formulé leurs opinions... ce qui met en relief les autres définitions. La simple existence de ces dernières montre que l'innovation pédagogique ne se résume pas exclusivement aux modes de transmission des connaissances et à leur renouvellement.

Sous cet angle, une première approche de l'innovation pédagogique consiste à **prendre position par rapport au cours magistral**. Il s'agit, dans ces réponses⁵⁸, de se détacher du mode de transmission classique, la “classe en frontal”. Dans certaines réponses⁵⁹, l'enjeu n'est peut-être pas tant d'innover pour innover, mais de **stimuler la participation des apprenants**, une piste souvent mentionnée. Certains répondants vont plus loin et parle “*d'expérience étudiant*”⁶⁰. Cette formulation, héritée du vocabulaire marketing en vogue dans le milieu des prestataires de formation en ligne, notamment, renvoie clairement à la notion “d'apprenant-client” explicitée un peu plus loin. Pour certains répondants en revanche, la motivation des étudiants via l'innovation pédagogique n'est qu'un moyen et poursuit d'autres objectifs : une progression individuelle et l'acquisition de l'autonomie⁶¹, notamment dans l'apprentissage.⁶²

Chez certains répondants, la vision de l'innovation pédagogique est plus précise. Elle se focalise, souvent, sur la classe inversée⁶³, un mode pédagogique (re)mis en avant par la généralisation de la formation à distance. En creux, c'est la pédagogie elle-même, le mode de

⁵⁸ Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique – Répondant 47 (Suisse), Répondant 37 (Grande-Bretagne).

⁵⁹ Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique – Répondant 1 (France), Répondante 39 (Grande-Bretagne), Répondante 24 (Australie).

⁶⁰ Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique – Répondante 12 (Ghana).

⁶¹ Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique – Répondant 1 (France).

⁶² Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique – Répondante 36 (Birmanie).

⁶³ Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique – Répondante 43 (Grande-Bretagne), Répondante 11 (Danemark).

transmission des connaissances qui est remise en question dans sa linéarité, voire la relation enseignant-apprenant-entreprise (média).⁶⁴

Même si cette définition pédagogique est, en toute logique, celle qui attire le plus de réponses pour notre question (pour rappel, 17 réponses sur 52, soit 32,6%, pour le groupe anglophone, 10 réponses sur 21, soit 47,61%, pour le groupe francophone), il convient de noter que :

– sur les réponses mettant en avant une vision de la pédagogie, un certain nombre de répondants, comme nous l’avons mentionné plus haut, restent très vagues ou répondent par des généralités, comme s’ils ne s’étaient jamais vraiment posé la question ou n’en avaient pas une idée précise ;
– comme indiqué précédemment, le taux de non-réponses, très élevé, peut certainement s’expliquer de différentes façons (manque de temps, manque d’intérêt, sollicitation pour remplir deux questionnaires distincts...). Une explication de cette absence de réponse peut aussi être l’embarras devant la question posée, trop éloignée de la perception par l’enseignant/le formateur, de sa pratique personnelle, voire assimilée à une injonction – cette dernière dimension sera évoquée un peu plus loin.

Définition axée “contenus”

Dans les deux échantillons anglophone et francophone, cette perception est minimale : la grande majorité des répondants estime que l’innovation pédagogique ne se réduit pas à créer de nouveaux cours. Rares sont les enseignants et formateurs qui pensent le contraire et beaucoup, très vite, évoquent d’autres dimensions que la simple évolution de cursus, comme l’adéquation à des besoins ou à des profils.⁶⁵ L’aspect contenu *stricto sensu* est également rapidement associé, via ce questionnement sur l’innovation pédagogique, à l’innovation dans les méthodes employées pour le transmettre,⁶⁶ ce qui nous ramène au point précédent.

⁶⁴ Voir Annexe 1 – Extraits de l’enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l’innovation pédagogique – Répondant 10 (France), Répondant 11 (France).

⁶⁵ Voir Annexe 1 – Extraits de l’enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l’innovation pédagogique – Répondant 9 (Belgique), Répondant 6 (France).

⁶⁶ Voir Annexe 1 – Extraits de l’enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l’innovation pédagogique – Répondant 25 (Suisse), Répondant 3 (États-Unis).

Définition axée “technique”

Déjà évoquée plus haut (sous-partie évoquant la perception personnelle de l’innovation pédagogique) à travers la nécessité de se tenir à jour, la perception technique de l’innovation pédagogique s’exprime de différentes façons chez les répondants. Une première approche, très pragmatique, propose simplement d’innover... en recombinaison l’existant.⁶⁷ Une autre focalise sa vision de l’innovation pédagogique sur l’emploi des “nouvelles technologies”⁶⁸... qui ne le sont plus tant que ça (elles sont apparues il y a plus de trente ans maintenant). Cette approche, également floue (la spécialisation progressive de ces technologies, notamment en technologies éducatives, n’est pas évoquée dans ces réponses), renvoie une perception “technicisante” mais datée de l’innovation pédagogique.

Une deuxième série de réponses établit un lien entre l’innovation pédagogique, sous sa dimension technique, et sa finalité. La dimension technique mise en relief ici n’est vue que comme un moyen parmi d’autres de servir l’apprentissage et, plus globalement, de s’interroger sur les meilleurs moyens de faire passer les contenus et messages pédagogiques.⁶⁹

Enfin, dans certaines réponses transparaît une attitude par rapport à cette dimension technique associée à l’innovation pédagogique, ou une interrogation sur les nouvelles postures à adopter à la faveur de l’utilisation de ces innovations techniques.⁷⁰ Au-delà de la simple définition de l’innovation pédagogique, ces dernières réponses évoquent en filigrane une appréciation plus complexe. Elle sera développée dans l’analyse complète des enquêtes (Partie 2).

Définition axée “adéquation aux besoins et au marché”

⁶⁷ Voir Annexe 1 – Extraits de l’enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l’innovation pédagogique –Répondant 28 (États-Unis).

⁶⁸ Voir Annexe 1 – Extraits de l’enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l’innovation pédagogique –Répondant 28 (États-Unis), Répondante 3 (Tunisie), Répondante 18, (Philippines).

⁶⁹ Voir Annexe 1 – Extraits de l’enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l’innovation pédagogique –Répondante 13 (Géorgie), Répondant 2 (France).

⁷⁰ Voir Annexe 1 – Extraits de l’enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l’innovation pédagogique –Répondante 15 (États-Unis), Répondante 29 (Allemagne).

Un dernier type de réponses fait référence à une définition plus étendue de l'innovation pédagogique, en lien avec un environnement au sens large. Même si leur nombre est relativement faible, il nous a semblé utile de les mentionner au regard du public concerné, les journalistes et leur formation. Cette référence aux besoins et au marché, très pragmatique, rappelle que la finalité de ces enseignements et formations au journalisme est de former des journalistes opérationnels, en phase avec leurs futurs employeurs (les médias) mais aussi avec leur public et ses nouvelles attentes et pratiques. Il est remarquable de noter ce genre de réponses à un questionnaire portant sur l'innovation pédagogique, comme si la reconnexion des formations au journalisme aux besoins et au marché, le fait de rester en phase avec le secteur des médias représentait la première des innovations à apporter.⁷¹

Synthèse des observations

Avant d'avancer ici des hypothèses pour l'interprétation, nous souhaitons rappeler que nous sommes conscients, comme nous l'expliquons plus loin, dans la Partie 2, de la taille modeste de nos échantillons au vu du nombre de personnes sollicitées et du faible taux de réponse – qui, en soit, est également une donnée que nous essaierons d'analyser plus loin. Ceux-ci ne sauraient constituer des échantillons représentatifs mais peuvent en revanche s'apprécier comme des données indicatives qui dessinent des tendances susceptibles d'être interprétées.

D'un point de vue strictement quantitatif, la majorité des répondants aborde la question de la définition de l'innovation pédagogique sous un angle globalisant et métacognitif, distancié. A contrario, peu de personnes dans l'échantillon voient une incidence personnelle – simple réflexion sur leur pratique pédagogique ou remise en question – dans cette problématique.

Deuxième constat : cette définition plus globalisante – qui intègre même une réflexion sur la finalité et l'adéquation de l'enseignement/formation au journalisme aux pratiques des

⁷¹ Voir Annexe 1 – Extraits de l'enquête mondiale sur la formation des journalistes – “Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique –Répondant 44 (Australie), Répondant 1 (Espagne), Répondant 10 (Grande-Bretagne), Répondante 7 (Afrique du Sud).

médias et aux besoins du marché – est l’apanage des répondants anglophones, les francophones de notre échantillon se focalisant plus sur la pédagogie et ses techniques.

Quelle interprétation donner à cette divergence marquée ? L’existence bien réelle d’un « marché » de l’enseignement/de la formation des journalistes dans l’environnement anglophone, que nous avons pu par exemple noter dans l’environnement canadien, avec une mise en concurrence ouverte des organismes et même des universités, pourrait expliquer cette conscience aigüe, par les enseignants et formateurs, de l’écosystème des médias, de leurs besoins concrets et de la nécessité de les prendre en compte pour former des professionnels directement opérationnels, employables. À l’inverse, le monde francophone de l’enseignement/la formation journalistique, certes conscient des médias et de leurs besoins mais moins soumis à la concurrence, serait plus centré sur lui-même et orienté, dans ses valeurs et les contenus proposés, vers des contenus existant par et pour eux-mêmes, un peu « hors sol », et sur les meilleures façons de les transmettre. Cette différence est-elle culturelle, avec une approche plus concrète et pragmatique dans l’univers anglo-saxon et une perspective plus théorique et portée sur le discours côté francophone ? Il serait risqué ici d’être trop affirmatif tant les contre-exemples abondent sur le terrain.

D’un point de vue plus qualitatif, la majorité des réponses balaient l’idée d’une innovation pédagogique “curriculaire”⁷² qui se résumerait au simple renouvellement des contenus et des programmes. Certaines interrogations sur l’innovation pédagogique renvoient à la définition même de la formation au journalisme, à ses éventuels invariants et à la nécessité de les conserver si l’on s’engage dans un processus d’innovation pédagogique, ou plus spécifiquement encore de trouver un équilibre entre l’ancien et le nouveau. Une partie des réponses reçues, en marge de la majorité des réponses évoquées ci-dessus, met en avant une redéfinition et redistribution des rôles dans la classe ou la salle de formation, un changement de posture du professeur/formateur implicite dans la définition de l’innovation pédagogique de certains de ces acteurs de terrain. Enfin, dans cette définition, un dernier aspect relève d’une

⁷² Innovation portant uniquement sur le renouvellement du programme, *curriculum* en latin ou en anglais. Voir les travaux de Denis Lemaître détaillés ci-dessous.

problématique de terrain, la participation/motivation des apprenants et, en écho, d'un positionnement par rapport au cours magistral.

Quels enseignements tirer de ces multiples définitions de l'innovation pédagogique parmi les enseignants et formateurs en journalisme ?

Les réponses obtenues sur ce sujet laissent à penser que pour beaucoup de ces enseignants/formateurs, et a fortiori en formation continue, l'innovation pédagogique est un objet théorique distant qui les concerne peu ou pas du tout. En conséquence, sur le terrain, aborder cette problématique « frontalement », de manière explicite ou théorique donne peu de résultats et n'a sans doute pas de sens, quand bien même ces intervenants innoveraient vraiment dans leurs pratiques comme des « M. ou Mme Jourdain de l'innovation pédagogique ».

Une démarche d'innovation pédagogique devrait, dès lors, être formulée autrement, pour faire de l'innovation pédagogique... sans la nommer. Il s'agirait plutôt de mettre en avant la résolution de problèmes rencontrés en formation, avec des séminaires ou des échanges autour de situations récurrentes : développer l'implication des participants, rendre dynamiques des formations à distance, par exemple.

Dans le même esprit, la réflexion sur la (re)distribution des rôles en situation de formation devrait là encore être proposée de manière indirecte, posant celle-ci comme une tâche pouvant être prise en charge, au moins en partie, par toutes les parties prenantes grâce au travail en groupe, sous-groupes, binômes ou en autodidacte, des modalités présentées comme facilitatrices pour le formateur/la formatrice et impliquantes pour les participants, pour le bénéfice de tous.

b) Perception de l'innovation pédagogique

Au-delà d'une définition somme toute théorique de l'innovation pédagogique, il nous a semblé pertinent d'approfondir cette première approche en interrogeant les acteurs de terrain sur leur ressenti face à l'innovation pédagogique, sur leur perception de cette notion. Cette exploration de « l'innovation pédagogique perçue » nous semble en effet de nature à permettre l'émergence des facteurs facilitant ou inhibant l'appropriation de l'innovation.

Comme pour la définition simple de l'innovation pédagogique, nous avons extrait de notre enquête les réponses à une série d'affirmations sur cette notion sur lesquelles il leur était demandé d'exprimer une opinion.

Les premiers critères d'appréciation permettaient d'exprimer un ressenti général (valeur intrinsèque, utilité perçue, dangerosité perçue – pour les apprenants, pour les professeurs –, importance intrinsèque) sur une échelle de 1 (valeur la plus négative) à 10 (valeur la plus positive). La valeur médiane de 5 traduira un avis partagé sur la question. Les affirmations proposées étaient les suivantes : “Dans la liste présentée ci-dessous, merci de choisir la réponse qui vous semble la plus appropriée. Selon vous, l'innovation pédagogique :

- est une mauvaise chose/une bonne chose ;
- est inutile/utile ;
- est dangereuse / bénéfique pour les étudiants / apprenants ;
- est dangereuse / bénéfique pour les enseignants / formateurs ;
- est secondaire / essentielle.

Dans un deuxième temps, les autres critères d'appréciation permettaient d'exprimer, à partir de critères très concrets, une opinion plus précise (facilité de mise en œuvre, facilité d'acceptation par les acteurs concernés – apprenants, professeurs, institutions – influence sur les acteurs concernés – apprenants, professeurs, institutions) sur une échelle de 1 (valeur la plus négative) à 10 (valeur la plus positive). La valeur médiane de 5 traduira un avis partagé sur la question.

“Dans la liste présentée ci-dessous, merci de choisir la réponse qui vous semble la plus appropriée. Selon vous, l'innovation pédagogique :


- est difficile à mettre en œuvre / facile à mettre en œuvre ;
- est difficilement acceptée par les étudiants / facilement acceptée par les étudiants ;
- est difficilement acceptée par les enseignants / facilement acceptée par les enseignants ;
- est difficilement acceptée par les institutions/ facilement acceptée par les institutions ;
- a une influence négative sur les étudiants / a une influence positive sur les étudiants ;

- a une influence négative sur les enseignants / a une influence positive sur les enseignants ;
- a une influence négative sur les institutions / a une influence positive sur les institutions.

Figure 1 – Questionnaire en ligne ENG2 Journalist initial and lifelong training (2/2): educational innovation : question 2 sur la perception de l'innovation pédagogique

2*) In the list presented below, please choose the answer that suits you best.

In your opinion, educational innovation...



0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Is a bad thing										Is a good thing
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Is useless										Is necessary
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Is dangerous for the students										Is beneficial to the students
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Is dangerous for the teachers										Is beneficial to the teachers
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Is secondary										Is essential

Figure 2 – Questionnaire en ligne ENG2 Journalist initial and lifelong training (2/2) : educational innovation. Quest. 2 sur la perception de l'innovation pédagogique (suite)

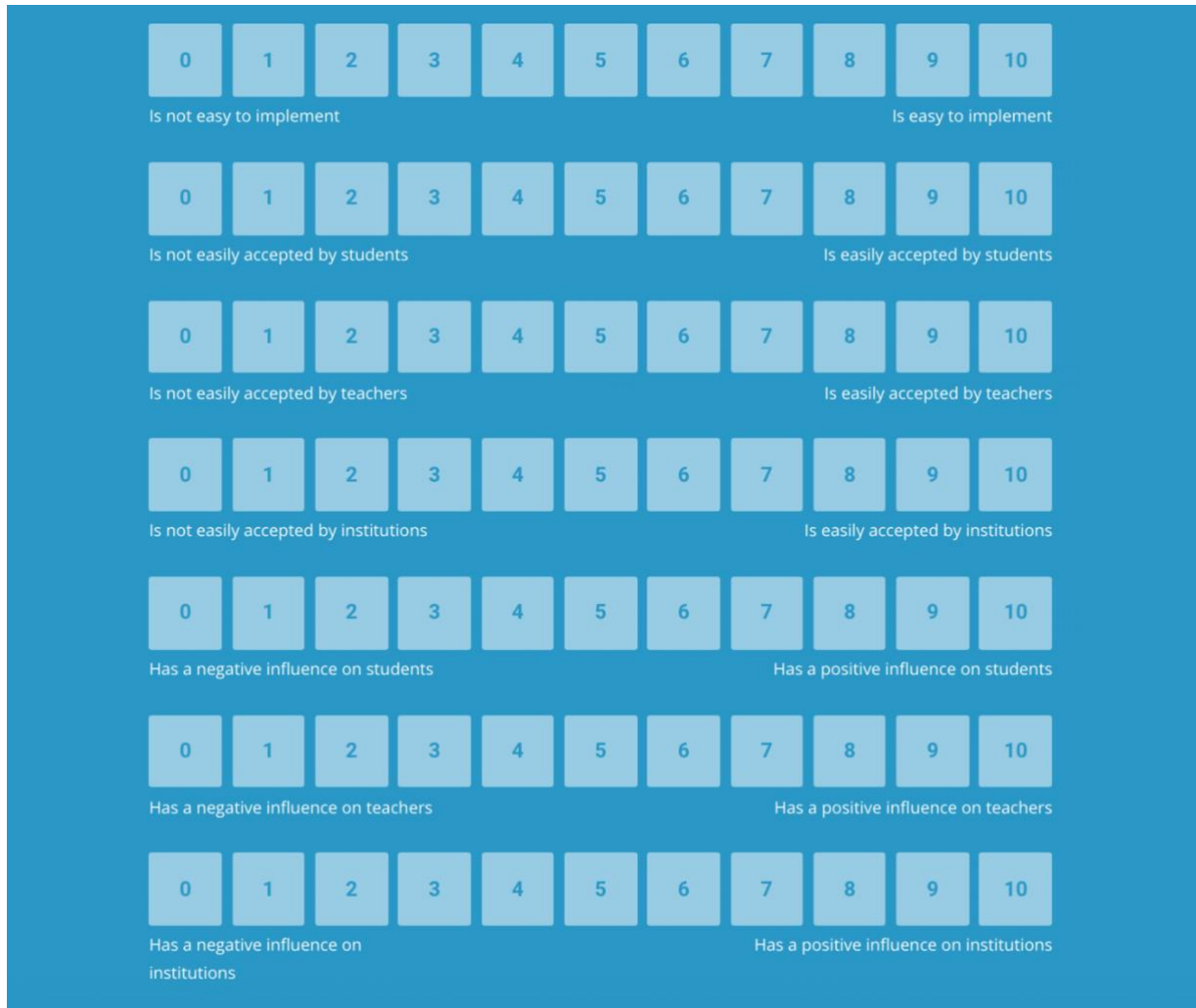



Figure 3 – Questionnaires en ligne FR2 et FR4 Formation initiale/continue des journalistes (2/2) : l'innovation pédagogique : question 2 sur la perception de l'innovation pédagogique

2*) Dans la liste ci-dessous, choisissez la réponse qui vous semble convenir le mieux.
Pour vous, l'innovation pédagogique...



0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
est une mauvaise chose											est une bonne chose

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
est inutile								est nécessaire		

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
est dangereuse							est bénéfique			

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
est secondaire							est primordiale			

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
est difficile à mettre en œuvre											est facile à mettre en œuvre

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
est difficilement acceptée par les apprenants							est facilement acceptée par les apprenants			

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
est difficilement acceptée par les enseignants							est facilement acceptée par les enseignants			

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
est difficilement acceptée par les écoles et organismes de formation											est facilement acceptée par les écoles et organismes de formation

Caractéristiques générales des questionnaires :

- dans le questionnaire destiné aux anglophones (voir figures 1 et 2 ci-dessus), les critères étaient au nombre de douze ;
- dans le questionnaire destiné aux francophones, les critères ont été réduits au nombre de huit. En effet, comme on le verra plus loin, les enseignants et formateurs francophones étaient très peu réactifs dans un premier temps et ne répondaient pas ou peu. Nous avons donc choisi de “réduire la voilure” et, pour les inciter à répondre, d’alléger le questionnaire ;
- les comparaisons entre les deux échantillons de répondants porteront donc sur les huit questions communes ;
- l’analyse détaillée de ces questions sera proposée dans la partie 2 présentant notre enquête de manière exhaustive. Pour plus de lisibilité, nous proposons ci-dessous une synthèse de ces réponses.

Perception de l’innovation pédagogique – répondants anglophones

Sur le principe, une écrasante majorité des répondants (97 %) considère que l’innovation pédagogique est une bonne chose et qu’elle est nécessaire (94 %) et même essentielle (96 %). Son bénéfice pour les étudiants attire des réponses positives dans les mêmes proportions, même si un nombre non négligeable d’enseignants / formateurs pensent le contraire. La même dichotomie apparaît au sujet du bénéfice de l’innovation pédagogique pour les enseignants / formateurs.

La question de la facilité de mise en œuvre de l’innovation pédagogique constitue l’un des principaux points d’achoppement : si la majorité des répondants estime que celle-ci est facile à mettre en œuvre, un peu plus d’un tiers (36 %) pensent le contraire. S’agissant de son acceptabilité par les étudiants, si une majorité des répondants estime qu’elle est facilement acceptée par le public-cible, un pourcentage non négligeable (17%) pensent le contraire. Les déséquilibres sont encore plus marqués pour l’acceptabilité de l’innovation pédagogique par les professeurs / formateurs : moins de la moitié des répondants (40 %) estime qu’elle est facilement acceptée par les enseignants... et plus d’un tiers (35 %) pense le contraire ! Le dernier point – l’acceptabilité de l’innovation pédagogique par l’institution – enfonce le clou : presque 1 répondant sur 2 (42 %) pense celle-ci est difficilement acceptée par l’institution.

Sur le dernier point de l'influence, positive ou négative, de l'innovation pédagogique sur les parties concernées, les avis divergent fortement. Si l'opinion d'un bénéfice positif pour les étudiants est largement partagée, il n'en va pas de même pour l'influence sur les enseignants / formateurs : un pourcentage non négligeable (13 %) a un avis partagé sur la question ou pense même que l'innovation pédagogique peut exercer sur ces enseignants une influence négative (8 %). Enfin, s'agissant de l'influence de l'innovation pédagogique sur l'institution, on relève une quasi-unanimité des réponses en faveur de son caractère positif.

Perception de l'innovation pédagogique – répondants francophones

Là encore, sur le principe, une majorité écrasante de répondants considère que l'innovation pédagogique est une bonne chose, globalement bénéfique. Les avis deviennent plus partagés sur la nécessité de mettre en place l'innovation dans l'enseignement et la formation, une minorité de répondants estimant même qu'elle est secondaire.

Sur des points plus précis comme la faisabilité (facilité / difficulté de mise en œuvre), les divergences sont fortes : la même proportion de répondants (autour de 20%) estime que l'innovation pédagogique est facile à mettre en œuvre, difficile à mettre en œuvre... ou n'a pas d'avis sur la question. S'agissant de l'acceptabilité de l'innovation pédagogique par les étudiants / apprenants, presque 2 répondants sur 3 (62,84 %) estiment que celle-ci est facilement acceptée par le public-cible. Comme pour l'échantillon anglophone, l'acceptabilité par les enseignants / formateurs recueille des avis très partagés : si une courte majorité des répondants (52,37 %) estime que cette acceptation est plutôt facile, presque un tiers de l'échantillon de répondants (28,54%) pensent le contraire... et presque 1 répondant sur 5 n'a pas d'avis sur la question. Enfin, la facilité des institutions d'enseignement / de formation à accueillir l'innovation pédagogique déclenche des réponses très variables, le pourcentage le plus fort (28,54 %) estimant ces institutions acceptent difficilement l'innovation pédagogique.

En conclusion de ces deux synthèses, il est important de noter que cette première approche de la perception de l'innovation pédagogique en enseignement/formation au journalisme par les acteurs concernés est par essence quantitative. En effet, l'outil utilisé

(FreeOnlineSurveys – (<https://freeonlinesurveys.com>) permet de dessiner des tendances générales dans les échantillons interrogés. Dans le questionnaire proposé figurait également, à la suite de la notation des différentes perceptions de l'innovation pédagogique, une question proposant au répondant de développer son opinion : “Parmi les réponses données à la question précédente, pouvez-vous en choisir 3 et les développer ?

Cette question a suscité de nombreuses réponses (43 sur 47 répondants dans l'échantillon anglophone, 21 sur 21 répondants dans l'échantillon francophone) abordant plus en détail l'innovation pédagogique, ce qui la favorise et ce qui la freine. Leur interprétation sera développée dans la Partie 2 consacrée aux journalistes et leur formation continue.

Synthèse des observations

Si, sur le principe, l'innovation pédagogique est perçue comme une bonne chose en soi par tous les types de répondants (anglophones et francophones), une minorité non négligeable estime qu'elle n'est pas forcément bénéfique d'une part, ou essentielle d'autre part. Cette position critique relativisant l'innovation pédagogique, qu'elle soit clairement exprimée ou pas, traduit sans doute des réticences qui peuvent aider à préciser les conditions d'appropriation déjà évoquées. Elle conforte, aussi, l'idée exprimée plus haut que pour certains professeurs ou formateurs en journalisme, l'innovation pédagogique n'est pas forcément bonne en soi et à accepter comme une évidence. Comme nous l'avons explicité plus haut, proposer cette démarche de manière indirecte, sans l'afficher de manière ostentatoire, et présenter toute initiative dans ce sens comme avant tout un moyen de faciliter les formations ou de résoudre des problèmes constituerait sans doute une démarche plus efficace.

Au-delà de son acceptation sur le principe, les mêmes réticences apparaissent de manière plus marquée quand est abordée la question de la mise en œuvre concrète d'une innovation pédagogique : un cinquième, voire un tiers des répondants pointent cet écueil, parfois bien réel (problèmes logistiques, techniques), parfois brandi comme un obstacle majeur. Sur le terrain, ces blocages se focalisent beaucoup autour des outils (technologies de communication, technologies éducatives), de leurs fonctionnalités et de leur maîtrise qui, souvent, pèchent du côté des formateurs et formatrices... mais beaucoup moins du côté des étudiants et stagiaires.

Une autre réponse à cette question vient conforter ce point : la majorité des répondants, chez les anglophones comme les francophones, estiment que l'innovation pédagogique est facilement acceptée par les étudiants ou stagiaires en formation journalistique. Quand l'innovation pédagogique ne passe pas, quand « ça bloque », c'est souvent au niveau des professeurs et formateurs... voire, plus globalement, de l'institution de formation/d'enseignement, comme l'estiment une forte proportion des répondants.

Quels enseignements tirer de ces multiples perceptions de l'innovation pédagogique parmi les enseignants et formateurs en journalisme ?

Bonne sur le principe pour la majorité des répondants... mais pas forcément bénéfique dans les faits ou facile à mettre en œuvre pour une partie non négligeable d'entre eux : cette position ambivalente reflète le malaise d'une minorité d'enseignants/de formateurs devant la nouveauté pédagogique, surtout si celle-ci suppose le recours à des outils ou des techniques que ces professionnels estiment, plus ou moins consciemment, maîtriser assez mal – ces réponses rappellent une évidence constatée sur le terrain. L'outil (logiciel de visioconférence, CMS, technologie éducative spécifique) est, dans ces conditions, une remise en question du savoir-faire du formateur/enseignant, un rival d'autant plus perturbant qu'il est, souvent, mieux appréhendé et maîtrisé par les étudiants, en tous cas dans son utilisation de base. Au niveau de la structure (école, organisme de formation), le blocage éventuel est à rechercher plutôt du côté de l'impact de cette novation, dans ses aspects logistique (organisation différente des cours ou de l'ensemble d'un programme), pédagogique (nécessité de former les formateurs aux nouvelles approches ou aux nouveaux outils), voire financier (investissement dans de nouveaux équipements).

La description de ces obstacles dessine, en creux, un certain nombre de solutions. La formation systématique à tout nouvel outil est la plus évidente même si elle est, dans certains contextes, ignorée ou négligée : dans ces cas extrêmes, il revient à l'enseignant/au formateur de se l'approprier dans un mode autodidacte, ajoutant au stress de la nouveauté la crainte d'une remise en question identitaire – le « sachant » ne sachant plus, ou visiblement moins bien, dans le domaine technique. Dans le meilleur des cas (voir Partie 3 : Le cas du Centre de formation au journalisme et au multimédia), cette nécessaire formation des formateurs est prise à bras le

corps et insiste tout autant sur la maîtrise fonctionnelle de l’outil, rapidement intégrée, que sur l’animation pédagogique dans son ensemble via cet outil. Dans ce même registre de la maîtrise technique, nous avons pu observer ce que nous proposons d’appeler une « appropriation duale » : dans les formations à distance par exemple, un formateur/une formatrice principal(e) anime le cours tandis qu’un co-animateur gère les éventuels problèmes techniques en cours de session ou les questions dans le tchat, les rôles pouvant d’ailleurs être échangés en cours de formation. Cette formation aux outils ou à une innovation pédagogique en binômes de formateurs, *entre pairs*, donne satisfaction à tous les participants, étudiants/apprenants comme formateurs qui se partagent ainsi la « charge cognitive » de l’innovation. Seule ombre au tableau : l’incidence financière éventuelle pour l’institution qui doit rémunérer deux formateurs/formatrices pour une seule formation. Mais cette appropriation duale peut aussi se concevoir comme une démarche temporaire, progressivement abandonnée au fil de la montée en compétences des formateurs. Dans les contextes où l’animation d’une formation en duo n’est pas financièrement viable, la démarche garde toute sa validité pour la préparation précédant la formation.

Dans une perspective plus globale, c’est la démarche d’innovation pédagogique elle-même qui doit être soigneusement formulée pour répondre à ces perceptions hésitantes, voire négatives. Puisqu’innover en soi n’est pas forcément un levier suffisamment puissant pour convaincre et attirer le public parfois peu disponible et réticent des enseignants/formateurs en journalisme, toute démarche novatrice sur le plan pédagogique, a fortiori quand cette innovation est contrainte comme cela a été le cas avec l’irruption du Covid, devrait jouer sur d’autres ressorts, notamment la facilitation de la tâche d’enseignement/de formation ou la résolution de problèmes concrets survenant dans l’acte pédagogique. Pour optimiser cette acceptation de l’innovation et, surtout, pour faire comprendre qu’elle est sans risque identitaire pour le professeur/sachant, ce dernier doit être accompagné dans une approche d’accompagnement du changement déjà courante dans d’autres secteurs professionnels. Dans notre troisième partie déjà citée, nous illustrerons ce que peut être une telle démarche de soutien à l’innovation pédagogique pour le public des formateurs/enseignants en journalisme.

4. Pour une approche concrète de l'innovation pédagogique

En complément de l'approche théorique de l'innovation pédagogique par certains chercheurs puis de la définition et de la perception de cette notion par les acteurs de terrain, il nous a semblé judicieux d'esquisser une définition plus concrète, basée sur ce qui est expérimenté sur le terrain.

Denis Lemaître⁷³, déjà cité, rappelle les différents plans à considérer pour étudier l'innovation pédagogique. Celle-ci peut être abordée :

- au plan de l'institution,
- au plan des acteurs (enseignants et étudiants / formateurs et apprenants),
- au plan des médiations,
- au plan des apprentissages,
- au plan des outils,
- au plan de l'évaluation,
- au plan des effets.

Dans le même esprit, il définit une typologie des innovations qui peuvent être :

- technologiques : moocs, spocs, classe virtuelle, télécollaboration, travail à distance, simulation, *serious games*, podcasts... ;
- curriculaires (les programmes) ;
- pédagogiques : auto-apprentissage, *fablabs*, votes en amphithéâtre, méthodes "agiles", cartes conceptuelles, classe inversée, classe renversée, apprentissage en groupe, apprentissage entre pairs.

Son propos est émaillé de questions de fond qui sont autant de pistes de réflexion (et de relativisation) sur le "dogme" – notre idée – de l'innovation pédagogique :

- "à quelles conditions une pratique pédagogique nouvelle est-elle considérée comme innovation ?" ;

⁷³ LEMAÎTRE Denis, « L'innovation pédagogique en question » [en ligne], *Rev. Int. Pédagogie L'enseignement Supér.*, 34, 2018, [consulté le 7 mai 2019].

- “quels principes, quelles valeurs et quelles finalités éducatives animent les démarches d’innovation ?” ;
- “comment se fait-il que, malgré les investissements – matériels et humains – importants réalisés par les institutions universitaires, ces dispositifs numériques restent pédagogiquement pauvres, loin d’être l’innovation tant attendue pour l’apprentissage ?” ;
- “la dynamique mise en place autour de l’innovation peut être révélatrice d’une absence de volonté de changement et peut donc constituer un frein au développement pédagogique des enseignants.”

Les innovations pédagogiques en formation professionnelle

La palette des innovations pédagogiques – ou présentées comme telles – est aujourd'hui très étendue, tant en formation initiale que continue. Nous avons choisi d'en présenter ici les principales, classées par mode d'innovation. Chacune est présentée selon le même principe : son principe, ses avantages et inconvénients, son intérêt (notamment pour la formation initiale et continue des journalistes).

Les deux sources d'information utilisées pour établir ce panorama des innovations pédagogiques sont les sites [Innovation-pédagogique.fr](https://www.innovation-pedagogique.fr) et [le blog de l'Open University consacré à l'innovation](https://www.open.ac.uk/innovation). Ces 2 sites proposent un bilan annuel des innovations pédagogiques, si possible avec des exemples concrets, et présentent en outre des innovations pédagogiques en cours d'exploration.

Nous avons déjà souligné plus haut la différence entre invention et innovation et, plus largement, le caractère très contextuel de l'innovation pédagogique. Cette palette, volontairement très large, est à apprécier en fonction de ces critères : ce qui est une réelle innovation dans un contexte donné est parfois de l'histoire ancienne dans d'autres environnements. Pour garder toute sa pertinence à la sélection présentée ci-dessous, nous avons, pour chacune des innovations, illustré comment celle-ci se matérialisait – ou pouvait se matérialiser – dans le domaine de la formation journalistique avec un ou des exemples concrets.

a) L'innovation par le mode d'apprentissage

La formation à distance (e-learning)

Principe : l'enseignement / la formation est dispensée “hors salle de classe” via les canaux de communication du moment (courrier classique, messagerie mail, sites internet, plates-formes dédiées, vidéos, téléphones mobiles...), sur un mode synchrone ou asynchrone (voir ci-dessous). Les repères habituels de la formation ou de l'enseignement – unité de lieu, de temps, d'espace – sont modifiés en partie (formations synchrones) ou en totalité (formations asynchrones).

Exemples pour la formation journalistique : comme le montrera en détail la Partie 3 de ce travail, la formation/l'enseignement en journalisme peut avoir recours à ce type de formation pour la grande majorité des contenus à transmettre, théoriques (déontologie, lois) comme pratiques (techniques d'écriture, manipulation de logiciels, y compris avec prise de contrôle à distance), comme l'ont démontré la crise sanitaire et son lot de contraintes. Certains aspects de ces formations, toutefois, peuvent difficilement être faits à distance : premières manipulations de matériel audio ou vidéo, exercices personnels pour la voix, développement du réseau de contacts en situations informelles...

Dans le milieu des journalistes et de l'enseignement/formation en journalisme, les principaux obstacles à cette modalité pédagogique sont d'ordre culturel, avec une nette préférence pour le contact physique direct et le face-à-face pédagogique.

Les formations à distance synchrones : webinaires / classes virtuelles

Principe : le webinaire (*webinar*) permet de transmettre à un grand nombre de participants des informations (théorie, modes d'emploi...) à distance (par visioconférence) sous forme de communication descendante courte (45 min maxi), avec des interactions limitées et très cadrées (écoute de certains participants, réponses aux questions du *tchat*) ; la classe virtuelle permet, sur une durée plus longue (1h30 environ), d'animer à distance une formation (l'objectif est donc ici un apprentissage) pour un nombre de participants restreint, avec une interactivité forte

(interventions audio et vidéo des participants, tableau blanc, partage d'écran, création d'ateliers indépendants pour le travail en sous-groupe...). Pour l'enseignant/formateur, l'utilisation de ce mode pédagogique impose une plus grande préparation et une scénarisation poussée, surtout pour la classe virtuelle. La possibilité pour les participants de converser en audio ou par le tchat doit aussi être prise en compte par l'enseignant/formateur qui doit à la fois animer sa formation et modérer les échanges du tchat. Dans certaines situations, la modération est confiée à un(e) assistant(e) et le mode audio désactivé pour les participants... pour éviter la cacophonie.

Exemples pour la formation journalistique : comme expliqué ci-dessus, ces sessions tiennent plus de la transmission d'informations ou de notions théoriques, éventuellement complétée d'un temps de questions-réponses, que de la formation stricto sensu avec développement de compétences personnelles à la clé. Néanmoins, ce « produit » tend à se répandre dans le champ que nous observons, sans doute pour son aspect ciblé et sa consultation pratique. Il concrétise, en outre, ce que nous avons désigné plus haut comme la formation « hors les murs », une tendance de plus en plus marquée et d'autant plus forte que ces webinaires sont souvent proposés en premier lieu sur les réseaux sociaux (YouTube, Facebook).

Ainsi, le Réseau international des journalistes – [The International Journalists Network \(IJNET\)](#) – propose de très nombreux webinaires sur le traitement journalistique du Covid 19 (83 webinaires), les techniques journalistiques de base (15 webinaires), le journalisme multimédia (19 webinaires) ou encore le journalisme digital (11 webinaires). De son côté, le [Global Investigative Journalism Network](#) propose 17 webinaires plus spécifiquement consacrés à l'enquête journalistique sous toutes ses dimensions.

Les formations asynchrones : les Moocs

Sur son site, l'IJNET présente les Moocs de la manière suivante : « À ne pas confondre avec les webinaires, les MOOCs (Massive Open Online Courses – Cours collectifs ouverts et en ligne) sont des cours en ligne ouverts à tous gratuitement, s'étendant sur plusieurs semaines et sollicitant la participation active à des lectures vidéo et textuelles, tests et discussions, puis la

réalisation d'autres tâches de nature intellectuelle, le tout couronné par l'obtention d'un certificat. »

Principe : centrées sur les contenus, ces formations généralement très segmentées permettent une acquisition de contenus divers (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Elles permettent un apprentissage individuel, en autonomie complète ou avec accompagnement, à un rythme variable, libre ou contrôlé

Exemples pour la formation journalistique : certains médias se sont emparés de cette modalité pédagogique pour proposer ces formations longues et certifiantes qui sont également des produits monnayables. Ainsi, en France, Rue 89 est l'un des premiers à avoir proposé 5 MOOCs (Informer et communiquer sur les réseaux sociaux, comment devenir un bon data journaliste, écrire et produire une vidéo, écrire pour le web, informer et communiquer sur Snapchat). En Grande-Bretagne, depuis longtemps rompue à la formation à distance, l'exemple le plus abouti est celui de la [BBC Academy](#) avec une offre fournie de MOOCs sur des sujets très divers.

Hors média, on peut parfois retrouver ces « MOOC journalisme » sur les plateformes MOOC, avec des degrés de spécialisation variable. Certaines universités, comme [celle de Strathclyde à Glasgow](#), proposent, elles aussi, des Moocs posant les bases du journalisme. Enfin, les premiers concernés, à savoir les écoles et organismes de formation en journalisme, n'utilisent pas ce format, en concurrence directe avec leurs cours en présence physique, même en « produit d'appel.

La classe inversée (flipped classroom)

Principe : la transmission directe, "brute" des contenus pédagogiques sort de la classe et se fait chez l'apprenant – en solo, en duo ou en groupe – ou dans tout autre endroit approprié, en ligne ou hors ligne, via des documents pédagogiques à lire, à regarder (tutoriels vidéo) ou à écouter (podcasts). Le face-à-face pédagogique – la classe – existe toujours mais revêt une autre finalité, prend une autre valeur : elle permet, selon les situations, de vérifier les acquis, de répondre aux questions éventuelles, de mettre en pratique, de débattre ou de travailler sur des études de cas.

Plus globalement, on ne part plus de la théorie apportée par l'enseignant mais des apprenants, de leur compréhension, de leurs difficultés éventuelles et de leurs projets.

Exemples pour la formation journalistique : cette modalité pédagogique est encore rare dans le domaine de la formation/de l'enseignement du journalisme. Une exception notable en France, celle de l'École W, filiale du Groupe CFPJ/Abilways, qui l'érige en principe dans ses enseignements et l'affiche comme un élément la distinguant des autres écoles : « La pédagogie inversée laisse l'étudiant préparer le cours en autonomie à l'aide de vidéos, de podcasts, de lectures conseillées par les intervenants. La séance en cours est alors un grand brainstorming de ce qui a été construit ou étudié. »

En règle générale, la classe inversée n'a pu trouver une place dans les formations et enseignements journalistiques qu'à l'occasion d'un événement exceptionnel, le Covid 19 et l'impact des restrictions qui en ont découlé sur toutes les activités de formation. Le face-à-face pédagogique étant devenu difficile, voire impossible, un certain nombre de contenus – documents bruts pour la compréhension initiale d'un cours de déontologie, exemples de liens vers des exemples de nouvelles écritures à observer et analyser – ont pu/dû être envoyés préalablement à la session collective en ligne. Comme celle-ci était parfois malaisée ou éprouvante (en raison de la fatigue générée par des temps d'exposition aux écrans, trop importants), elle n'avait plus pour finalité de découvrir la matière brute mais de l'exploiter sous diverses formes (discussion, analyse, exercices).

Si le bénéfice de cette modalité est en général reconnu par les participants (« moins de temps perdu », « plus efficace » sont les appréciations les plus courantes), elles se heurtent toutefois à trois obstacles liés aux spécificités des apprenants et des formateurs/enseignants en journalisme :

– en formation initiale et a fortiori en formation continue, les apprenants sont (souvent) des journalistes en activité. Quand ils ne sont pas en formation, ils sont en production et n'ont souvent pas le temps de consulter les documents et exemples transmis en amont, encore moins de les questionner pour exploiter pleinement le face-à-page pédagogique en ligne qui suivra ;

- il en va de même pour les formateurs/enseignants intervenant notamment en formation professionnelle : ils ont été choisis justement parce qu'ils sont encore en activité, sur le terrain, ce qui limite leur disponibilité, leur ouverture, leur implication dans la préparation en amont que suppose la classe inversée ;
- enfin, en formation initiale, les écoles et organismes de formation peuvent multiplier les cours au sein d'un programme... ce qui accroît d'autant le nombre de documents à consulter si toutes les formations sont en classe inversée. La saturation (*cognitive overload*) intervient rapidement et la modalité pédagogique de la classe inversée devient inopérante.

L'apprentissage en groupe (apprentissage collectif ou collaboratif / social learning)

Principe :

Le groupe initial constituant la classe est organisé ou subdivisé pour expliquer une notion, résoudre un problème ou développer un projet. Selon les Conservatoires de France⁷⁴, qui utilisent ce mode pédagogique, « les élèves sont autorisés à expliciter, justifier, clarifier, évaluer, argumenter, faire des propositions, poser des questions, répondre aux questions des autres, suggérer des solutions, etc. au même niveau didactique que l'enseignant. Dans un groupe d'apprentissage, chacun des membres peut avoir une perception individualisée de soi-même et de l'autre grâce aux échanges interindividuels entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. »

Exemples pour la formation journalistique : l'intérêt de cette modalité pédagogique est qu'elle reproduit le fonctionnement naturel des journalistes en milieu professionnel (équipe de rédaction, conférences de rédaction ou de service). Sur le terrain de la formation initiale en journalisme, il est assez courant/classique de trouver cette modalité d'apprentissage en groupe, ponctuelle ou permanente, une fois les bases du journalisme acquises (en milieu ou fin de scolarité).

⁷⁴ <https://conservatoires-de-france.com/>

Elle peut prendre d'autres formes, souvent libellée sous l'anglicisme *social learning* : elle s'apparente à un apprentissage par le groupe (et non plus seulement dans un groupe prédéterminé par le formateur/l'enseignant) qui prend en charge sa formation sur un point précis ou l'exécution de certaines tâches (sortir un journal-école, créer un site web d'information générale ou spécialiste, participer à un challenge journalistique collectif ou hackathon). L'acception *social learning* implique, dans certains cas, l'utilisation intensive des réseaux sociaux, a minima pour communiquer (pages Facebook personnelles ou spécialisées, groupes WhatsApp dédiés) ou pour chercher des informations.

Une forme plus journalistique de cette modalité pédagogique a vu le jour avec les *pedagogical newsrooms*, simulations de salles de rédaction permettant la production de contenus avec les contraintes (temps, moyens) du réel. En tant que formateur, nous avons personnellement pu mettre en place cette modalité lors d'événements sportifs mondiaux (Coupe du monde de football en 2010, Jeux olympiques de Londres en 2012).

Enfin, cette modalité pédagogique peut impliquer le recours à des formats de groupe variés allant jusqu'au travail en binôme, une formule souvent proposée en formation initiale car reproduisant une situation professionnelle, le déplacement d'un duo sur le terrain (interviewer et caméraman, rédacteur et photographe).

L'apprentissage par le jeu : la ludo pédagogie (gamification)

Principe : le principe est d'apprendre en jouant. Par le décalage qu'il permet, le jeu permet :

- d'évaluer ses connaissances en solo ou en compétition avec d'autres (quiz, jeux en équipe)
- de mettre l'apprenant dans une situation fictive proche du réel pour lui permettre d'acquérir des savoir-faire et des savoir-être (jeux de rôles). Le jeu n'est pas "gratuit" : il est toujours analysé après l'activité afin d'en tirer toutes les leçons possibles.

Exemples pour la formation journalistique : nous avons fait le choix de mentionner cette modalité pédagogique, source d'innovation, alors qu'elle est très peu présente actuellement dans les formations initiales et continues des journalistes. La finalité de ces formations étant très fortement fonctionnelle, toute activité doit permettre de produire un savoir ou un savoir-

faire immédiatement ré-exploitable – pas le temps de jouer en formation des journalistes. Le principe de décalage est pourtant présent dans certaines formations à travers des simulations reproduisant des situations authentiques : vraie-fausse conférence de presse, interviews simulées, exercices d'écriture créative basée sur le jeu et l'imagination. Si la ludopédagogie ou *gamification* (le terme utilisé à l'envi par des écoles comme le CFPJ en France, par exemple), telle qu'elle est conçue aujourd'hui, est pour l'essentiel inadaptée à la formation journalistique, elle pourrait, de notre point de vue, y trouver toute sa place à travers des jeux à la finalité professionnelle clairement explicitée (jeux sérieux ou *serious games*⁷⁵, *édithatons*⁷⁶) comme l'envisagent certains chercheurs comme D. Cameron⁷⁷. Ils permettraient de rompre les approches d'enseignement trop classiques et le formalisme qui prévaut dans nombre de ces formations journalistiques.

L'apprentissage par auto-apprentissage (auto-didaxie / apprendre à apprendre / self-learning)

Principe : pratique pédagogique très ancienne, l'auto-apprentissage n'est pas une innovation en soi. Trois éléments lui confèrent une dimension nouvelle :

- la disponibilité de nombreuses ressources pédagogiques en ligne, formelles (cours, tutos vidéo) ou informelles (contenus informatifs) ;
- l'introduction de plus en plus répandue dans l'enseignement/la formation de la notion d'"apprendre à apprendre", c'est-à-dire la formation aux outils, principalement méthodologiques, qui permettront aux apprenants de s'auto-former tout au long de leur vie ;
- l'apparition (ou la réintroduction) de pratiques d'apprentissage et de mémorisation adaptées à l'autodidaxie (technique de la carte mentale ou *mind mapping*, notamment) et d'outils comme le journal d'apprentissage ou les portfolios numériques ou Portefeuilles d'expériences et de compétences (PEC), mettant en avant les apprentissages formels et informels et compétences transversales.

⁷⁵ SCHMOLL P. – Jeux sérieux : exploration d'un oxymore, *Revue des sciences sociales*, 2011, 45: pp. 158-167.

⁷⁶ Événements mettant en concurrence des équipes d'éditeurs lors de la couverture d'événements.

⁷⁷ CAMERON D. – Playing serious games in journalism classes – *Asia Pacific Media Educator* n° 11, 2001, 10 p.

Exemples pour la formation journalistique : comme pour la modalité précédente, nous avons choisi de présenter cette conception de l'apprentissage pourtant ancienne car l'innovation pédagogique, ici, consisterait, du côté de l'enseignant/du formateur, à réaliser qu'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire peuvent être acquis *sans lui*, par le stagiaire ou l'étudiant en journalisme, en apprentissage autodidacte. Certains formateurs et formatrices rencontrés en Suisse (voir Partie 3) l'ont déjà intégré : « *Apprendre WordPress ? Ils n'ont pas besoin de moi pour ça !* » (Alexandra Stark, MAZ) ; « *Savoir tourner avec son smartphone, il y a de très bons tutos pour ça.* » (Répondante 5, CFJM). Ici, l'innovation consisterait donc à intégrer cette évolution et acter le fait que le rôle du formateur/de l'enseignant n'est plus de délivrer le savoir brut, accessible en auto-apprentissage, mais de guider vers les bonnes ressources, de vérifier puis de mettre en pratique et en perspective les savoirs et savoir-faire acquis en solo, de mettre sur la voie de l'expertise. Cette modalité pédagogique, si elle peut s'appliquer peu ou prou à tous les contenus pédagogiques d'une formation journalistique classique, soulève plusieurs questionnements :

- quelle place/proportion donner à l'auto-apprentissage par rapport aux autres modalités pédagogiques (cours collectif, travail en groupe) ?
- quelle redéfinition des rôles de chacun (formateur/enseignant, groupe, individus) une fois l'auto-apprentissage intégré dans le processus de formation journalistique ?
- quelles conditions d'acceptation de l'auto-apprentissage, potentiellement plus exigeante et plus dérangeante, pour les différents acteurs de la formation (apprenants, formateurs/enseignants, institution) ?

L'apprentissage par l'événement (event-based learning)

Principe : un événement professionnel ou lié au programme pédagogique est proposé comme terrain d'apprentissage au sens large ou en simulation de la pratique réelle. Dans ce cadre, l'apprentissage peut se faire en solo, en binôme ou en groupe et être formalisé par un projet précis et collectif, avec des échéances.

Exemples pour la formation journalistique : nous avons eu, à titre personnel, la possibilité d'expérimenter ce mode d'apprentissage à l'occasion de trois événements sportifs : la

compétition IronMan de 2009 en Afrique du Sud, la Coupe du monde de football de 2010 en Afrique du Sud également, les Jeux olympiques de Londres en 2012.

Comme précisé dans le paragraphe préliminaire, l'événement sportif était à chaque fois un terrain de jeu, un espace d'apprentissage d'une production journalistique web quotidienne traitant l'événement soit de manière directe (couverture du triathlon), soit de manière indirecte (pendant l'événement sportif, traitement de l'impact de cet événement dans tous les autres domaines – économie, politique, société, infrastructures, environnement...). Au cours de ces formations-productions, l'accent était mis tout autant sur la production et la qualité des sujets produits que sur l'acquisition, en situation réelle, des savoir-faire et savoir-être/réflexes professionnels. L'apprentissage par l'événement complète ou conclut idéalement un enseignement/une formation classique.

b) L'innovation par les outils numériques

Au-delà de la démarche pédagogique éventuellement originale dans un contexte d'enseignement/de formation donné, l'innovation pédagogique peut se concrétiser de manière plus visible par l'utilisation d'outils numériques, leur exploitation pour l'enseignement étant par le terme de technologies éducatives (*EdTech* dans le monde anglo-saxon).

La liste de ces outils est longue, pour partie expérimentale et pour l'essentiel très éloignée du monde de la formation au journalisme. Certains ont déjà été mentionnés dans la partie précédente car n'étant pas une fin en soi mais un simple moyen au service d'une démarche plus large : MOOCS, *serious games*, médias sociaux... Ceux que nous présentons ci-dessous sont déjà utilisés dans certains contextes de formation journalistique... ou pourraient l'être dans un avenir proche.

L'apprentissage par la vidéo (video learning)

L'utilisation de la vidéo comme moyen d'enseignement/formation journalistique n'est pas neuve : en France par exemple, le CFPJ a été parmi les premiers à miser, il y a plusieurs années déjà, sur une approche VOD (*video on demand*) qui permet aux apprenants et stagiaires de suivre un parcours de formation tout ou partiellement en vidéo, en accès illimité.

Les événements récents ont contribué au détournement de l'utilisation première de ce média. L'irruption du Covid et de ses restrictions sanitaires a fait d'une utilisation pionnière et optionnelle de ce média une obligation, souvent au détriment de la pédagogie. Les premières vidéos de formation journalistique, à la scénarisation soignée, ont laissé la place aux bien nommés logiciels de visioconférence, simple véhicule de formations présentiels sans adaptation spécifique au média vidéo.

Dans ce domaine, les choses bougent encore : des organismes de formation journalistique comme le CFJM en Suisse s'équipent actuellement pour pouvoir offrir des formations duales, animées physiquement dans une classe et proposées en même temps en vidéo pour les participants éloignés ou malades. Cet exemple précis est une illustration de l'importance, déjà évoquée plus haut, de la prise en compte du contexte pour repérer une innovation pédagogique : la démarche nouvelle mise en place par l'organisme de formation suisse est une pratique de routine pour les universités canadiennes enseignant le journalisme, comme nous avons pu le constater sur place.

L'apprentissage par téléphone mobile (mobile learning)

Comme dans le cas précédent, l'utilisation du téléphone mobile à des fins éducatives n'est pas nouvelle... sauf dans le domaine de la formation au journalisme. Là encore, le Groupe CFPJ a innové il y a quelques années en créant une série de produits de formation à la lisière du journalisme et de la communication, consultables sur un portable : formations en digital et web (création graphique, data visualisation, UX design), en communication (filmer avec un smartphone, apprendre le *story telling*, piloter comme un *social media manager*). À notre connaissance, peu d'organismes de formation ou d'écoles en journalisme ont eu l'audace de se lancer dans une telle aventure.

Le mobile learning a pris une autre voie avec l'apprentissage en autodidacte, sur mobile, des techniques et logiciels utiles au « *mojo* », le journaliste web de terrain. Des sites spécialisés ([Mojo Manual](#), [Mediatype.be](#), [Debout Congolaises.org...](#)) répertorient et évaluent les

applications mobiles pour s'auto-former (*learning apps*) aux techniques photos, vidéo (tournage et montage), son, animation web, storytelling vertical...

L'apprentissage par mind mapping

Le *mind mapping* (également désigné sous les termes de carte mentale ou carte heuristique) est à la fois une technique et le qualificatif des logiciels qui peuvent permettre de la mettre en œuvre. Utilisée pour aider à la structuration des infos, des idées et à la créativité, cette approche peut trouver toute sa place en formation des journalistes : l'EMI Grand Ouest, une école nantaise de formation aux techniques du journalisme, l'utilisait pour la formation aux écrits complexes (synthèses, analyses, enquêtes, dossiers multimédia) et à l'entraînement aux recherches d'angles originaux pour traiter différemment des sujets anciens. Un exemple de l'utilisation de cet outil souple pour les formations journalistiques peut être trouvé sur [le site Mindmapping et journalisme](#) que nous avons nous-même développé. Il est aussi mentionné dans des ouvrages professionnels⁷⁸ rédigés par des journalistes professionnels comme Didier Desormeaux, ancien rédacteur en chef de France Télévisions.

L'apprentissage par la réalité virtuelle (Virtual Reality ou VR)

Depuis quelques années déjà, la réalité virtuelle a fait son apparition dans le métier et sur des médias qui souhaitent promouvoir la vidéo à 360° et un « journalisme immersif ». Il est donc naturel que cette technologie frappe également aux portes de la formation au journalisme. Des acteurs majeurs comme INA Expert proposent des formations comme Écrire et réaliser un reportage long en réalité virtuelle où la technologie est à la fois le contenu de la formation et son mode d'apprentissage.

De manière plus indirecte, la situation Covid a fait réfléchir certains formateurs sur la façon de s'emparer, de manière détournée, de cette technologie. Certains outils de réalité virtuelle ou de simulation peuvent permettre de reproduire des situations professionnelles – la conférence de rédaction, le fonctionnement classique d'une rédaction – et travailler certains savoir-faire et savoir-être. Un de nos répondants suisses (voir Partie 3) nous a ainsi signalé

⁷⁸ BESSE B, DESORMEAUX D. – *Construire le reportage télévisé multisupport*, Victoire Éditions, 2011, 274 p.

l'intérêt d'une solution comme [Teamflow](#), une application permettant de recréer un bureau virtuel – la rédaction d'un média, donc – des espaces communs (salle de conférence, espace détente). Répondant à l'impossibilité de se réunir et à la frustration qui en découle, cet environnement virtuel permet de (ré)installer le fonctionnement en équipe propre aux médias, de reproduire les sessions en commun, les discussions en aparté... Pendant les périodes de confinement liées au Covid, le service Formation de la Radio Télévision suisse (RTS) a utilisé cette application pour recruter des journalistes en les plongeant dans des environnements journalistiques virtuels afin d'apprécier leurs savoir-être.



5. Conclusion

Cette première partie avait pour objectif de clarifier la notion d'innovation pédagogique aujourd'hui, tant dans sa définition élaborée au fil des travaux de différents chercheurs que dans la perception que peuvent en avoir, sur le terrain, les différents acteurs concernés dans le champ de la formation professionnelle.

Cette entrée en matière pose d'emblée l'extrême variabilité de cette notion selon qu'elle est définie de manière théorique ou de manière pragmatique sur le terrain, considérée du point de vue de l'institution ou de l'organisme de formation, de l'enseignant/formateur ou de

l'apprenant, dans un contexte national spécifique ou dans un autre, de sa réalité objectivable – les « *inventions* » définies par Laurence Cambon-Bessières ou les « *novations* » de Denis Lemaître – devenant, pour ces deux chercheurs, de réelles innovations une fois son appropriation effective par un corps social – à sa perception par nature subjective par les acteurs de la formation professionnelle.

Ce travail approfondi de définition nous a permis de balayer toutes les dimensions induites par l'innovation pédagogique qui sont autant de critères à considérer dans l'étude du champ spécifique de la formation professionnelle des journalistes. Les auteurs mentionnés dans cette première partie montrent également que la notion même d'innovation pédagogique est loin d'être neutre et véhicule implicitement des valeurs, une logique professionnelle privilégiant l'efficacité par opposition à une autre approche culturelle plus « humaniste » mettant plus en avant l'individu et le groupe. L'innovation pédagogique, une fois envisagée ou introduite, doit se matérialiser, se décliner à différents niveaux : environnemental (autour de l'institution), institutionnel, organisationnel (dans la classe) et individuel (aux niveaux du formateur/enseignant et du stagiaire).

Bien que théoriques, ces réflexions posent le cadre très concret de nos observations à venir dans le champ de la formation professionnelle des journalistes, induisant un rapport à l'innovation propre à ce milieu et, plus largement, un usage ou un non-usage social de toute innovation pédagogique dans ce domaine. Ce rapport se profile dans les perceptions de l'innovation pédagogique mises au jour dans cette première partie, protéiformes et souvent hésitantes sur le bien-fondé d'une démarche d'innovation pédagogique dans l'enseignement/la formation journalistique. Des hésitations qui, selon nous, sont directement liées à un statut et une identité de « double sachant » – journaliste et professeur – qui rendent plus difficiles l'ouverture pédagogique et l'appropriation des « novations » dans ce domaine. Cette éventuelle tension ou déstabilisation identitaire provoquée par l'introduction d'innovations pédagogiques, et alimentant un mécanisme de contournement ou de rejet par les enseignants/formateurs en journalisme, fera l'objet d'un développement dans la partie suivante.

Cette première partie a enfin permis d’aborder l’innovation pédagogique sous deux derniers angles. Le premier s’attaque à la valorisation excessive de cette démarche en déconstruisant quelques mythes courants dans le domaine – le travail d’André Tricot permet de répondre de manière approfondie et raisonnée à une frénésie d’innovation pédagogique, voire aux injonctions dans ce domaine. Plus concrète encore, la seconde perspective recense des innovations pédagogiques effectives, notamment en enseignement/formation journalistique ; elle remet à sa juste place les outils numériques (qui ne sauraient, à eux seuls, résumer l’innovation pédagogique en formation professionnelle) et met en avant les modes d’apprentissage. De manière assez révélatrice, la situation sanitaire durable imposée par l’émergence du Covid a d’ailleurs fait évoluer les offres de formation journalistiques dans le même sens, reléguant les outils numériques au second plan – ils se sont généralisés et ne revêtent donc plus un caractère innovant, différenciant – et vantant plutôt la variété et la souplesse des modes d’apprentissage – présentiel, distanciel, mixte (*blended*), accompagnement personnalisé...

PARTIE 2 : LES JOURNALISTES ET LEUR FORMATION CONTINUE, DES BESOINS CRIANTS SOUVENT PASSES SOUS SILENCE

La formation continue des journalistes : un besoin patent, une réalité complexe

Comme tout professionnel, le journaliste a besoin d'actualiser ses compétences, et peut-être plus encore que d'autres experts : apparition de nouvelles problématiques (dérèglement climatique, contexte pandémique et leurs multiples conséquences), complexification de thématiques (économie, environnement...), irruption de nouveaux outils (web en général il y a déjà vingt ans, réseaux sociaux aujourd'hui), adoption de nouveaux processus de production (rédactions bimédia, production journalistique transmédia⁷⁹). Le contexte globalement négatif – entre désaffection croissante des médias traditionnels, concurrence accrue et disparitions en chaîne de publications – dans lequel évoluent aujourd'hui les médias ajoute une pression supplémentaire et, déjà, ambivalente : oui, il faut continuer de se former pour s'adapter à ces évolutions en tous genres et rester dans la course ; non, on ne se (re)forme pas parce qu'on n'a pas le temps.

Le principe même de la formation continue chez les journalistes ne semble pas si établi comme l'illustre l'anecdote rapportée par Laurence Defranoux, journaliste à *Libération* : « Assurant de plus en plus de reportages à l'étranger, j'ai ressenti le besoin de perfectionner mon anglais, la langue que j'utilise le plus dans mes contacts sur place. J'ai obtenu de bénéficier de cours de renforcement... à la grande surprise de certains de mes collègues. Quand certains ont su que j'étais parfois absente pour cette raison, la réaction a parfois été négative : pourquoi tu te formes, tu n'es pas compétente, il y a un problème ? »⁸⁰

Consacrées à la formation des journalistes, les Assises du journalisme réunies à Lille en mai 2008 avaient approfondi, lors de leurs débats⁸¹ et ateliers, les résistances, les a priori, voire les peurs des journalistes vis-à-vis de la formation, énumérées par des responsables RH de

⁷⁹ « Le transmédia est processus dans lequel les éléments d'une fiction sont dispersées sur diverses plateformes médiatiques dans le but de créer une expérience de divertissement coordonnée et unifiée. » – JENKINS H, 2006 – *Convergence Culture : When old and new media collide*, New York University Press, 2006, pp. 95-96.

⁸⁰ Voir en annexe – Liste des entretiens réalisés pour la thèse.

⁸¹ Se former tout au long de la vie, débat du 22 mai 2008.

grands médias en charge de la mise en place de formations continues pour les journalistes dans leur entreprise :

- accepter de suivre une action de formation revient à admettre que des connaissances et des compétences doivent être actualisées, autrement dit, que l'on ne correspond pas idéalement aux attentes de l'entreprise ;
- la formation peut ainsi être assimilée à une « mise en accusation », voire même « un pas vers la sortie » ;
- la formation continue est un outil « *pour les faibles, pour les nuls* » ;
- la peur peut également expliquer le refus de se former : les journalistes ne souhaitent pas laisser leur poste vacant même pour une courte durée. De plus, cela reviendrait, pour le journaliste, à admettre que la rédaction peut fonctionner sans lui. Toujours dans le même registre des craintes, demander une action de formation peut également être perçu comme une insatisfaction dans son travail.⁸²

Ces réticences, ces peurs sont loin d'être exceptionnelles, comme nous avons pu le constater dans des échanges avec d'autres journalistes dans différents contextes nationaux (France, Suisse, Canada) et touchent également, sans doute, à l'identité même des journalistes : par définition, comme d'autres professions (les médecins, les professeurs...), le journaliste est un sachant, un professionnel dont la raison d'être est même de savoir avant tout le monde. Même si ce mythe est battu en brèche depuis déjà un certain nombre d'années, un journaliste est quelqu'un qui sait et sait faire, et admettre que ce savoir est relatif et requiert d'être actualisé ou même entretenu est presque considéré comme un aveu de faiblesse, de moindre valeur professionnelle.

Cette dimension des représentations que se font les journalistes de leur formation continue est au cœur de notre travail et a déjà fait l'objet de certaines recherches. Ainsi, la chercheuse Marie Beaudrouet⁸³ s'attaque aux mythes qui circulent dans la profession, au

⁸² BEAUDROUET Marie, « Les journalistes en presse écrite et la formation professionnelle continue : enjeux, attentes, usages et effets », 2008.

⁸³ BEAUDROUET Marie, « Les journalistes en presse écrite et la formation professionnelle continue : enjeux, attentes, usages et effets », master Consultant et chargé d'études socio-économiques, université Paris 7 Paris Diderot, 2008.

premier rang desquels figure la prééminence de la formation sur le tas pour être journaliste, de l'importance et de la supériorité des qualités personnelles – curiosité, honnêteté intellectuelle... – sur les techniques journalistiques. Pourquoi, dès lors, aller perdre son temps à se former ? Selon Marie Beaudrouet, « *ces oppositions entre les qualités personnelles et les techniques journalistiques, entre la formation initiale en école reconnue et la formation sur le tas, et, plus fondamentalement, entre la volonté de maintenir ouvert ou de fermer le champ professionnel sont autant d'illustrations du "professionnalisme du flou" constitutif, selon Denis Ruellan⁸⁴, de la profession des journalistes et qui parle même de "schizophrénie professionnelle"* ». Jean-Marie Charon⁸⁵ pousse l'interprétation un cran plus loin : « *Le discours de l'apprentissage sur le tas est peut-être faux, par son caractère excessif et exclusif, mais l'important est qu'il nous parle de l'identité de la profession.* » Ces réflexions nous rapprochent de notre hypothèse, évoquant la piste de la construction identitaire des journalistes pour expliquer les résistances face à la formation continue et toute innovation pédagogique dans ce domaine.

De nombreux chercheurs ont en effet exploré la notion d'identité professionnelle, surtout depuis les profondes évolutions du monde du travail (qui déconstruisent, notamment, la logique de métiers pour la faire évoluer vers une logique de compétences transférables). Elle est une composante de l'identité globale de la personne (« (...) *ce par quoi on différencie une communauté d'une autre ou un individu d'un autre* »⁸⁶), celle-ci se construisant autour de trois dimensions : le moi, le nous et les autres.⁸⁷ Cette identité professionnelle se développe ensuite « *sur la base de l'identité personnelle par l'inscription de la personne dans des formes de vie sociale* ». ⁸⁸

Plus récemment, d'autres chercheurs ont établi que « *l'identité professionnelle est aussi une identité de métier* » et répond, pour l'individu, « *à un besoin d'intégration sociale en vue*

⁸⁴ RUELLAN Denis, « Le professionnalisme du flou », *Réseaux*, 10, 1992.

⁸⁵ CHARON Jean-Marie, *Les journalistes et leur qualification*, Observatoire des pratiques et des métiers de la presse, CFPJ, 1997.

⁸⁶ FRAY Anne-Marie et PICOULEAU Sterenn, « Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail », *Manag. Avenir*, 38, 2010.

⁸⁷ DUBAR Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 1991.

⁸⁸ GOHIER Christiane, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 2000.

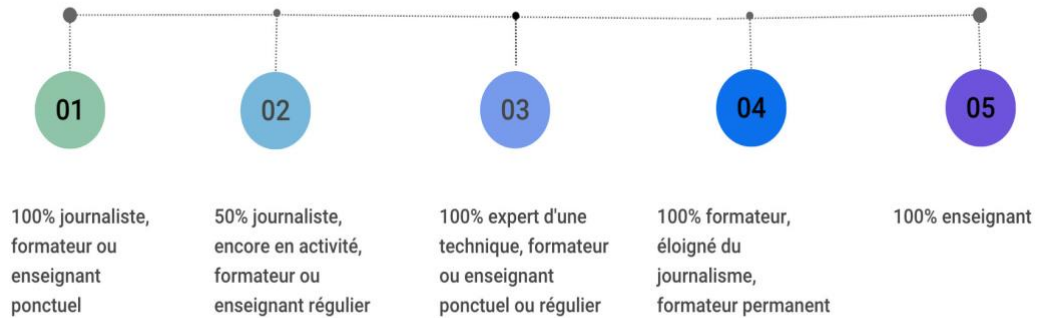
d'atteindre une certaine reconnaissance sociale. »⁸⁹ Trois facteurs entrent en compte pour construire l'identité professionnelle : le métier, l'appartenance à un groupe et l'appartenance à une entreprise. L'identité professionnelle peut apparaître comme le résultat d'un processus d'identification à des collectifs et les compétences, les expériences antérieures constituent le principal vecteur d'identité professionnelle, permettant à terme « *une appropriation de la profession* ».

Ces éclairages nous semblent essentiels pour analyser la situation des enseignants/formateurs en journalisme et l'impact que peut avoir une innovation pédagogique sur leur pratique. En effet, cette population se compose de professionnels aux profils très différents : des journalistes encore en poste et n'assurant des cours ou des formations qu'exceptionnellement comme *intervenant* ou *formateur ponctuel* (c'est le cas le plus fréquent) ; des journalistes en fin d'activité ou anciens journalistes, intervenant plus régulièrement comme enseignant/formateur ; des non-journalistes, experts d'une technique utile pour les journalistes qu'ils enseignent plus ou moins régulièrement ; des *formateurs permanents*, à l'expérience journalistique courte ou datée ; enfin, des *professeurs* sans lien direct avec le monde du journalisme (pas de production journalistique dans un média) et qui enseignent des aspects théoriques liés à cette profession (déontologie, droit des médias, par exemple).

À ces cinq profils spécifiques correspondent selon nous cinq identités professionnelles tout aussi distinctes, positionnées différemment entre deux pôles : l'identité professionnelle complète comme journaliste à une extrémité, l'identité professionnelle complète comme enseignant à l'autre extrémité.

⁸⁹ OSTY Florence, *Le désir de métier – Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Collection Les Sociétés, Presses universitaires de Rennes, 2008.

Formateurs et enseignants en journalisme – les différentes identités professionnelles



À la variété des profils d'enseignants/formateurs en journalisme correspond une variété d'identifications et d'identités professionnelles : sur une partie importante du spectre présenté ci-dessus, l'intervenant(e) se définit essentiellement comme journaliste ou comme expert d'une technique ou d'un savoir-faire, pas comme formateur ou enseignant. Ces formations, ces cours donnés ponctuellement ne sont pour le journaliste qu'une activité annexe, complémentaire. Son métier, c'est le journalisme, basé sur « *ses compétences et expériences antérieures, principal vecteur de l'identité professionnelle* ». ⁹⁰C'est ce métier qui lui donne toute sa reconnaissance sociale ; par opposition, il/elle ne s'identifie pas comme formateur et encore moins comme enseignant, cette dernière identité étant très éloignée de sa pratique. Si ce journaliste transmet plus ou moins régulièrement son savoir-faire, il ne s'est pas pour autant « *approprié la profession* ». ⁹¹

Dès lors, des démarches pédagogiques plus impliquantes – comme suivre une formation de formateurs ou, a fortiori, expérimenter une innovation pédagogique – sont, au mieux, ignorées, au pire, rejetées : elles ne correspondent pas à l'identité professionnelle principale et à des savoir-faire principaux et éprouvés, elles revêtent un caractère déstabilisant, une prise de

⁹⁰ FRAY Anne-Marie et PICOULEAU Sterenn, *ibidem*.

⁹¹ FRAY Anne-Marie et PICOULEAU Sterenn, *ibidem*.

risque que le professionnel du journalisme n'est le plus souvent pas prêt à tenter. Pourquoi le ferait-il alors que la formation / l'enseignement du journalisme est pour lui accessoire et que ces initiatives n'apporteront rien à sa construction identitaire professionnelle ?

Dans sa recherche, Marie Beaudrouet pointe également des croyances qui ne sont pas sans incidence sur notre propre travail : des formations continues, notamment celles relatives aux savoirs généraux, perçues comme une menace à l'indépendance des journalistes ; des pratiques de formation privilégiées, comme l'autoformation, assez appréciée et répandue, quitte à les faire en lien avec un tuteur, une personne référente. Elle souligne que « *cette personne, généralement un professionnel disposant d'expérience, assure un rôle de formateur sans en être un.* »⁹² Dernière croyance et non des moindres : selon cette chercheuse, pour beaucoup de journalistes, « *les métiers du journalisme sont une formation, une invitation permanente à apprendre.* »

La nécessité de la formation continue pour les journalistes vient se fracasser sur d'autres écueils, plus structurels. Comme nous le verrons dans l'enquête que nous avons réalisée en 2019 auprès des professeurs et formateurs en journalisme dans le monde entier, la formation continue ne dispose pas souvent d'un contexte aussi facilitant que celui existant, par exemple, en France ou en Suisse, avec des budgets réservés pour ces impératifs d'actualisation des compétences et une offre de formation permanente adaptée aux nouveaux besoins de ces professionnels. Dans certains contextes nationaux – le Canada, présenté en détail un peu plus loin, en est un bon exemple –, la formation continue est assurée sur un principe simple : on se forme en interne ou « entre soi », sur la base plus ou moins explicite que seuls des journalistes peuvent former d'autres journalistes, même si les premiers ne sont pas forcément formés à transmettre leur métier à des adultes. Ces “formations”, s'apparentant parfois à de simples sessions d'information à des pairs, sont très souvent orientées vers la pratique, vers la maîtrise ou au moins la connaissance de savoir-faire spécifiques. Cette orientation, dictée par la nécessité d'être opérationnel dans le traitement de l'information quels que soient les thématiques ou les supports d'information, explique également, en creux, l'incapacité des formations

⁹² BEAUDROUET Marie (article cité), p. 42.

journalistiques classiques, souvent dépeintes par les journalistes en activité comme trop scolaires, théoriques et inadaptées, à répondre à ces besoins de formation continue.

L'actualité est venue ajouter une problématique supplémentaire à ce contexte. Comme toutes les recherches actuelles, notre travail s'est vu rattrapé par l'irruption de la pandémie du Covid et des bouleversements générés dans tous les secteurs professionnels, celui de la formation professionnelle ne faisant pas exception. Même si toutes les conséquences de ces perturbations font déjà l'objet de recherches dans de nombreux domaines, ses effets restent encore à préciser. D'ores et déjà, une première évidence : le passage rapide, voire brutal, au "tout distanciel", de formations en présence physique favorisant les retrouvailles chaleureuses et les échanges entre pairs à des visioconférences plus froides et distancées, parfois animées en dépit des principes de base de la formation à distance et pour adultes (andragogie), ajoute une contrainte nouvelle et constitue, peut-être, un obstacle supplémentaire pour la formation continue de ce public spécifique des journalistes. Ce bouleversement constitue également un tout nouveau terrain d'investigation : les effets des consignes sanitaires liées à la pandémie du Covid sur la formation initiale et continue des journalistes. Dans cet esprit, nous tenterons un peu plus loin d'actualiser nos travaux en présentant les premiers constats de cette situation exceptionnelle sur notre domaine d'investigation.

Avant de poursuivre, nous souhaitons mentionner 2 éléments généraux d'information qui mettent en perspective ce travail. En premier lieu, nous rappelons que par notre activité professionnelle propre, nous sommes positionné comme intervenant formateur, dans des proportions diverses, dans les contextes français et suisse, une place qui n'est pas sans incidence sur la réalité observée.

Le second élément d'information est une position que nous avons prise au contact de la réalité de l'enseignement / de la formation journalistique. Nous avons choisi d'intégrer tous les acteurs concernés par notre thématique, à savoir les professeurs en journalisme (formation initiale) et formateurs en journalisme/techniques journalistiques (intervenant dans un domaine dénommé, selon les contextes, formation continue, permanente ou professionnelle), les

journalistes eux-mêmes et les acteurs de formation concernés (responsables d'organismes de formation, donneurs d'ordre ou acheteurs de formation).

S'agissant des méthodes de collecte employées pour explorer chaque contexte et tirer nos constats :

- pour le contexte français le plus proche de nous, nous avons eu recours à nos propres observations de terrain, à des entretiens avec les différents acteurs concernés (formateurs et formatrices, responsables d'organismes de formation) et à une enquête en ligne auprès des formateurs de journalistes, principalement au sein du groupe CFPJ, au cours du deuxième semestre 2019 ;
- pour le contexte suisse, nous avons eu recours à nos propres observations de terrain et à des entretiens avec les différents acteurs concernés (formateurs et formatrices, responsables d'organismes de formation). Nous avons choisi la Suisse pour notre expérimentation de terrain et dans ce cadre, détaillerons cet environnement particulier de formation des journalistes dans la partie 3 ;
- pour le contexte québécois, nous nous sommes immergés dans ce contexte pendant quatre mois (septembre-décembre 2019), à l'invitation de l'université Laval à Québec. Ce séjour nous a permis de mener le même travail d'observation et d'entretiens auprès de professeurs en journalisme, de journalistes en activité et d'acteurs institutionnels impliqués dans la formation (Fédération professionnelle des journalistes du Québec) ;
- pour le reste du monde, nous avons procédé à une vaste enquête en ligne auprès des 550 participants au Congrès mondial des écoles de journalisme (WJEC).

1) Dans le monde francophone : l'exemple de la France

La formation des journalistes en France, un marché foisonnant

Le principe même de la formation des journalistes, initiale puis continue, a été instauré assez récemment en France, d'abord dans la Convention collective de 1956⁹³ regroupant syndicats de salariés et organisations d'employeurs puis réaffirmé en 1976 avec la création de la Commission paritaire nationale de l'emploi des journalistes (CPNEJ), organe de veille permanente sur la situation de l'emploi chargé de la question de la formation initiale.

Aujourd'hui, la Conférence nationale des métiers du journalisme (CNMJ) et la Commission de la carte d'identité des journalistes professionnels (CCIJP) reconnaissent 14 établissements assurant la formation initiale des journalistes en France :

- 9 établissements publics : le Centre universitaire d'enseignement du journalisme (CUEJ) de Strasbourg, l'Institut de journalisme de Bordeaux Aquitaine (IJBA), l'École publique de journalisme de Tours (EPJT), le Centre d'études littéraires et scientifiques appliquées (Celsa) de Neuilly-sur-Seine, l'École de journalisme et de communication d'Aix-Marseille (EJCAM), l'École de journalisme de Cannes (EJC), l'Institut universitaire de technologie de Lannion, l'École de journalisme de Grenoble-Échirolles (EJGE) de Grenoble, l'Institut français de presse (IFP) à Paris ;
- 5 établissements privés : le Centre de formation des journalistes (CFJ) de Paris ; l'École supérieure de journalisme (ESJ) de Lille, l'École de journalisme de Sciences Po (EJSP) à Paris, l'École de journalisme de Toulouse (EJT), l'Institut pratique de journalisme (IPJ) de Paris.

D'autres établissements existent, apparaissent... ou disparaissent régulièrement mais leur formation n'est pas reconnue officiellement par les instances professionnelles comme l'École française du journalisme (EFJ) à Paris et Bordeaux, l'École du journalisme (EDJ) de

⁹³ La Convention collective des journalistes précise que « Les parties contractantes (...) souhaitent que les débutants aient reçu un enseignement général et technique aussi complet que possible » et s'engagent à apporter leur concours à tous les organismes ayant ce but.

Nice, l'Institut supérieur de journalisme (ISJT) de Toulouse (ville qui compte donc 2 organismes de formation au journalisme !), Centre nantais de journalisme (CNJ) à Nantes... Cette vitalité montre bien que la formation au journalisme est un « marché » surfant sur l'attrait que conserve cette profession : on compterait aujourd'hui environ une centaine de formations au journalisme en France !⁹⁴

Peu d'organismes prennent en charge la formation continue des journalistes (également appelée formation professionnelle continue ou FPC) : le Centre de formation professionnelle des journalistes (CFPJ), l'École supérieure de journalisme (ESJ Pro) à Lille, Paris et Montpellier, l'École publique de journalisme de Tours (EPJT Pro), l'Institut de journalisme de Bordeaux Aquitaine (IJBA), l'École des métiers de l'information (EMI) à Paris, l'IFP en association avec l'Institut national de l'audiovisuel (INA), l'IUT de Lannion.

Sur ce point, il convient de distinguer les organismes proposant une réelle formation continue à des journalistes en poste pour actualiser ou élargir leurs compétences des organismes proposant à des non-journalistes d'acquérir tout ou partie des savoirs et compétences journalistiques (comme le propose l'EJCAM à Marseille avec son Master 2 en journalisme) *via* un dispositif de formation continue.

Une des caractéristiques les plus marquées du contexte français de formation initiale et continue des journalistes est son financement : 4 dispositifs existent pour financer ces acquisitions ou actualisations des compétences journalistiques, une chance rarement rencontrée ailleurs dans le monde. Ces formations peuvent être financées par le budget alloué au plan annuel de formation du média, par l'apprentissage ou l'alternance, par les financements des organismes paritaires de la profession (Opcv) et par le Compte personnel de formation. À ces financements classiques se sont ajoutés des dispositifs plus rares mais bien réels : Aide individuelle à la formation (AIF), Aide de formation conventionnée (AFC).

⁹⁴ LAFARGE Géraud, *Les diplômés du journalisme*, Presses universitaires de Rennes, 2019.

Pour conclure ce panorama, il est important de noter qu'un certain nombre de ces établissements associent assez étroitement journalisme et communication, 2 métiers proches mais pourtant distincts. Cette démarche n'est pas un hasard : le marché des communicants souhaitant acquérir certains des savoir-faire journalistiques (écriture, vidéo, compétences web au sens large) est certainement plus large et plus prometteur que la stricte formation continue des journalistes, souvent en perte de vitesse (malgré les dispositifs permettant de la financer) ou même inexistante.

La formation continue du journaliste français, une démarche en perte de vitesse

En France comme dans de nombreux autres pays, le journaliste s'engage peu dans une démarche de formation continue, notamment pour les raisons de représentations professionnelles et de facteurs identitaires évoquées plus haut.

L'évolution globale du profil des journalistes explique aussi ce phénomène. Dans son analyse de la cohorte des journalistes titulaires de la carte de presse en 2008, Christine Leteinturier⁹⁵ constate que la majorité des journalistes ont un niveau de formation générale de haut niveau (bac + 4 et au-dessus) supérieur à celui enregistré dix ans plus tôt (1998), plutôt spécialisée en Information-Communication. Ces journalistes sont, en outre, passés en majorité par une formation initiale ou continue (60% en 2008, 43% en 1998) avant de démarrer leur activité, ce qui, d'une part, écorne sérieusement le mythe de la formation « sur le tas » et atténue, d'autre part, le besoin ultérieur, après plusieurs années d'exercice, d'une actualisation des compétences via la formation professionnelle continue : une « professionnalisation précoce » – formation professionnelle initiale longue et d'un bon niveau, combinée à une accumulation d'expériences de terrain produisant des jeunes journalistes déjà expérimentés – s'est substituée au schéma classique d'autant plus perturbé que les besoins en compétences des médias sont aujourd'hui plus complexes et les organismes et écoles proposant des formations

⁹⁵ LETEINTURIER Christine, « La formation des journalistes français : quelles évolutions ? quels atouts à l'embauche ? Le cas des nouveaux titulaires de la carte de presse 2008 », *Cah. Journal.*, 2010.

« hors étagère »⁹⁶ et sur mesure sont très peu nombreux à pouvoir y répondre. Une étude assez récente⁹⁷ confirme cette tendance observée sur le terrain (dans les organismes de formation journalistique et écoles de journalisme) : la formation continue des journalistes français est en forte baisse (effectifs en baisse de 42% entre 1998 et 2013).

S'agissant de la formation continue des journalistes français, un dernier phénomène est à mentionner, le recours assez fréquent à des structures de formations internes aux médias⁹⁸ : universités et campus de l'audiovisuel public (Radio-France, France 3 dès les années 80, Université Bayard, Université France Télévision), écoles internes éphémères (Académie Prisma) ou restées à l'état de projet (*Ouest-France*). Dans leur démarche, certains médias (Ouest-France, Bayard Presse) préfigurent le concept « d'entreprise apprenante » aujourd'hui plus répandu. Dans le même esprit, certains médias procèdent en rachetant des organismes de formation qui se concentrent ensuite aux besoins internes de formation de ces médias : ESJ Pro racheté par Centre-France-La Montagne, Elephorm racheté par M6, CCM Benchmark Institut racheté par le Groupe Figaro. Enfin, un dernier groupe de nouveaux venus gravitent autour des médias pour leur proposer des formations continues souvent très spécifiques : Ina Expert, Wan Ifra, Ouest Média Lab ou EMI Grand Ouest (aujourd'hui fermé) à Nantes, Samsa...

a) Enquête en ligne 1 (FR6) : les journalistes français et leur formation

Pour compléter cette approche du champ de l'enseignement/formation au journalisme en France, nous avons interrogé les premiers concernés, à savoir les journalistes suivant ces formations. Un questionnaire en ligne comportant 20 questions a été adressé en décembre 2019 à plusieurs dizaines de journalistes en activité par l'intermédiaire des clubs de la presse⁹⁹.

Le paragraphe introductif suivant présentait cette enquête :

⁹⁶ Courante dans les milieux de la formation professionnelle, l'expression « formations sur étagère » désigne les formations proposées en standard dans un catalogue de formation. Par opposition, la « formation hors étagère » désigne une formation sur mesure, non proposée en catalogue.

⁹⁷ BOURON S., DEVILLARD V., LÉTEINTURIER C., LE SAULNIER G. – *L'insertion et les parcours professionnels des diplômés de formation en journalisme*, IFP-Carism, 2017, 146 p.

⁹⁸ « La place des entreprises médias dans la formation des journalistes », ouvrage collectif, Alliance internationale des journalistes, 2017.

⁹⁹ L'échantillon se composait de 84 journalistes contactés par mail via leur club de la presse respectif. La totalité des clubs de la presse en France – soit 21 clubs – a été sollicitée.

« Comment mettez-vous à jour votre savoir-faire de journaliste ? Comment développez-vous de nouvelles compétences pour suivre l'évolution des médias ? Quels sont vos souhaits en matière de formation, sur le fond comme sur la forme ? (...) Ce questionnaire comporte 20 questions et aborde les 3 thèmes suivants : **vos situation professionnelle et votre formation initiale de journaliste** (8 questions), **la mise à jour et le développement de vos compétences et vos souhaits en matière de formation** (7 questions). Une dernière partie permettra de recueillir des données sur vous-même (**informations générales**, 5 questions).

Analyse : une préférence pour les formations techniques, courtes, personnalisées

Après plusieurs sollicitations, nous avons pu collecter un nombre suffisant de répondants puisque 17 personnes ont accepté de répondre à notre enquête. Il s'agit en majorité de femmes journalistes (59%) et la moyenne d'âge de l'échantillon est assez basse (59% avaient entre 35 et 45 ans, 18% entre 25 et 35 ans et 18% entre 35 et 45 ans).

Plus de la moitié des répondants (59%) étaient des journalistes indépendants/pigistes employés par un ou plusieurs médias – pour plus de 5 médias pour 41% d'entre eux –, 35% étaient des journalistes employés à plein temps, 1 seul journaliste cumulait les 2 statuts.

Plus de la moitié de l'échantillon (59%) travaillent pour la presse écrite, puis viennent le travail en agence d'information, la radio et la télévision. L'essentiel de l'échantillon est composé de rédacteurs et rédactrices, les autres fonctions se répartissant entre secrétaires de rédaction, chefs de rubrique ou rédacteurs en chef. La plupart (35%) sont généralistes et travaillent sur tout type de thématique, les journalistes spécialisés ont pour spécialité l'économie, la société, l'environnement, la santé/médecine, le sport et les faits divers.

S'agissant de leur formation initiale, presque 1 répondant sur 2 (47%) a été formé en école privée – CFPJ ou ESJ, très probablement – et presque 1 sur 3 en université. Certains combinent formation classique (DEA anglais par exemple) et complément de formation orientée journalisme. Deux répondants indiquent n'avoir reçu aucune formation.

Les questions suivantes (de la question 7 à la question 10) visaient à faire apparaître le besoin de formation ressenti par les participants.

« Pensez-vous disposer de toutes les compétences nécessaires pour exercer votre travail de journaliste aujourd'hui ? »

Une écrasante majorité – 71% – des répondants déclarent disposer « globalement » des compétences nécessaires pour exercer leur métier de journaliste. Si l'essentiel est là, ces répondants estiment néanmoins qu'à la marge, ils ont besoin, ou le ressentent comme tel, de nouveaux savoirs et savoir-faire. Si on ajoute à cette première cohorte les 24% indiquant qu'ils/elles ne pensent pas maîtriser toutes les compétences nécessaires, on obtient une proportion très importante de répondants déclarant ne pas avoir les compétences multiples pour exercer le métier sous toutes ses formes.

« De quelles formations auriez-vous besoin aujourd'hui ? Merci de détailler votre opinion en quelques lignes. »

À la différence de leurs collègues canadiens (voir plus loin) dont la palette des formations souhaitées était très large, les journalistes français concentrent leurs souhaits sur une préoccupation : la technique. Podcast, vidéo, data, réseaux sociaux, logiciel de PAO sont les réponses les plus souvent citées. La finalité est de maîtriser tous les médias – *« On se doit aujourd'hui d'être multi-compétents : écrire, illustrer nos articles avec des photos, voire intégrer du son et/ou de la vidéo lorsque l'on travaille pour le web. »* (Répondante 12) – et de ne pas se laisser dépasser : *« Peut-être la formation sur tout ce qui touche au net, au numérique car cela va vite et parfois on est un peu dépassé. »* (Répondant 15).

Un deuxième volet de réponses touche au journalisme et aux techniques associées pour exercer le métier dans ce nouveau contexte : nouvelles écritures (web, notamment), recherche d'infos simplifiées dans les bases de données, data journalisme, investigation, référencement...

À rebours des chiffres présentés plus haut et montrant que le public des journalistes, globalement, était peu investi dans des actions de formation continue, l'échantillon de notre enquête déclare avoir suivi des formations complémentaires à sa formation initiale, et ce dans

des proportions importantes (88% d'entre eux). En cohérence avec ce qui est présenté plus haut, il s'agit, en grande majorité, de perfectionnement technique (53%) ou de connaissances de nouveaux outils (43%).

Après cette mise en contexte des formations et besoins des journalistes dans ce domaine, les questions suivantes (12 à 16) entrent dans le vif du sujet : comment ces formations sont-elles appréciées et, sur la base des souhaits exprimés pour les améliorer, quelles marges existent pour innover sur le plan pédagogique ?

« Ces formations vous ont-elles satisfait(e) sur le fond (adaptation du contenu de la formation à vos besoins, à la pratique du métier, etc.) ? Merci de détailler votre opinion en quelques lignes. »

Dans leur très grande majorité, les répondants se sont déclarés satisfaits ou très satisfaits de leur formation à l'instar de la Répondante 12 : *« Oui car les intervenants étaient au fait des problématiques liées à notre métier. Le contenu était donc adapté à mes besoins. »*

Deux réserves apparaissent nettement dans plusieurs réponses qui lient la satisfaction d'une formation à sa durée d'une part, et à l'exploitation ultérieure d'autre part : *« Ces formations étaient satisfaisantes sur le fond mais souvent trop courtes pour pouvoir approfondir une technique ou connaître un outil. Il faudrait pouvoir se former sur une plus longue période. »* (Répondante 10). L'utilisation immédiate des savoirs et savoir-faire acquis reste une préoccupation majeure comme le rappelle le Répondant 2 : *« En général, j'ai été satisfait des formations. Le problème vient plutôt par la suite qui n'est pas assez régulière pour vraiment permettre de conforter les acquis et compétences. Donc cela résulte plus d'un contexte professionnel. »*

« Ces formations vous ont-elles satisfait(e) sur la forme (mode d'enseignement/de formation adapté) ? Merci de détailler votre opinion en quelques lignes. »

Comme sa formulation l'indique, cette question visait à faire réfléchir les répondants de manière générale sur les modalités des formations suivies – durées, modes d'enseignement/de formation. Les 2 questions suivantes approfondissaient ces 2 points spécifiques.

La majorité des journalistes interrogés ont répondu positivement à la question, souvent de manière laconique ou en éludant la question spécifiquement posée (mode d'enseignement/de formation) : « *Oui formateur compétent et matériel adapté.* » (Répondante 13). Certaines réponses plus précises évoquent positivement :

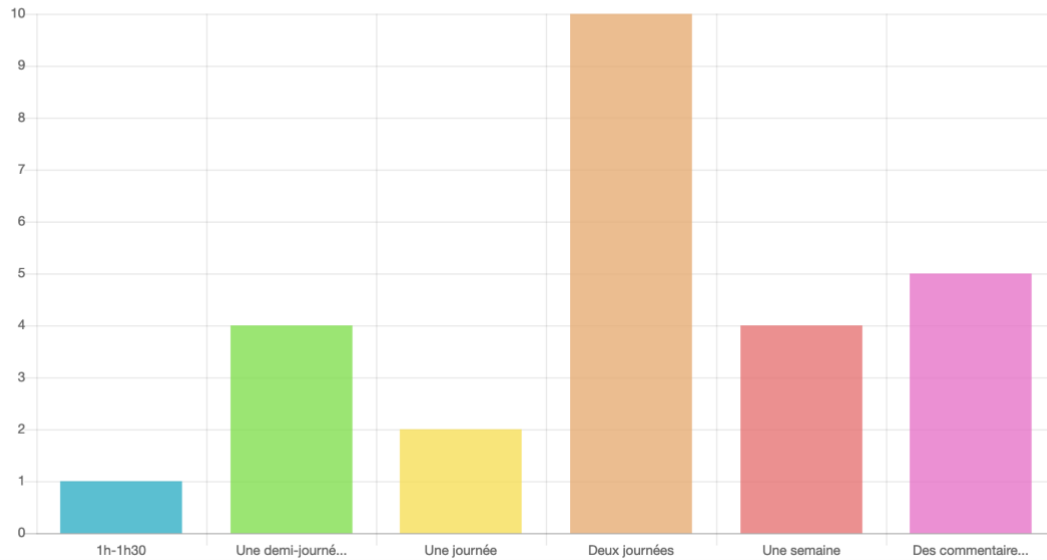
- la dimension pratique ou, de manière plus réflexive encore, l'équilibre théorie-pratique particulièrement apprécié : « *Oui. D'une manière générale, j'ai trouvé que les formations alliaient bien théorie et pratique.* » (Répondant 2) ;
- la combinaison heureuse d'un format court avec un rythme intensif : « *Formations courtes et intensives, adaptées aux besoins, mais il faudrait en refaire régulièrement.* » (Répondante 11) ;
- l'adaptation du fonctionnement en groupe : « *Les formations étaient organisées en petit comité, ce qui facilite les échanges.* » (Répondante 12).

Certaines réponses répondent exactement à la question demandée, concentrant les remarques sur le temps de formation et la meilleure façon de le répartir : « *Sur la forme, le meilleur concept, je trouve, est une formation intensive sur quelques jours, suivie de journées de rappel à distance pour consolider les acquis, poser des questions éventuelles, mettre en pratique au quotidien. Les formations en "one shot" sont un peu frustrantes...* » (Répondante 9).

« *Voici différentes durées de formation. Quelle est selon vous la durée la plus appropriée pour la formation continue d'un journaliste ?* »

14

Voici différentes durées de formation. Quelle est selon vous la durée la plus appropriée pour la formation continue d'un journaliste ?



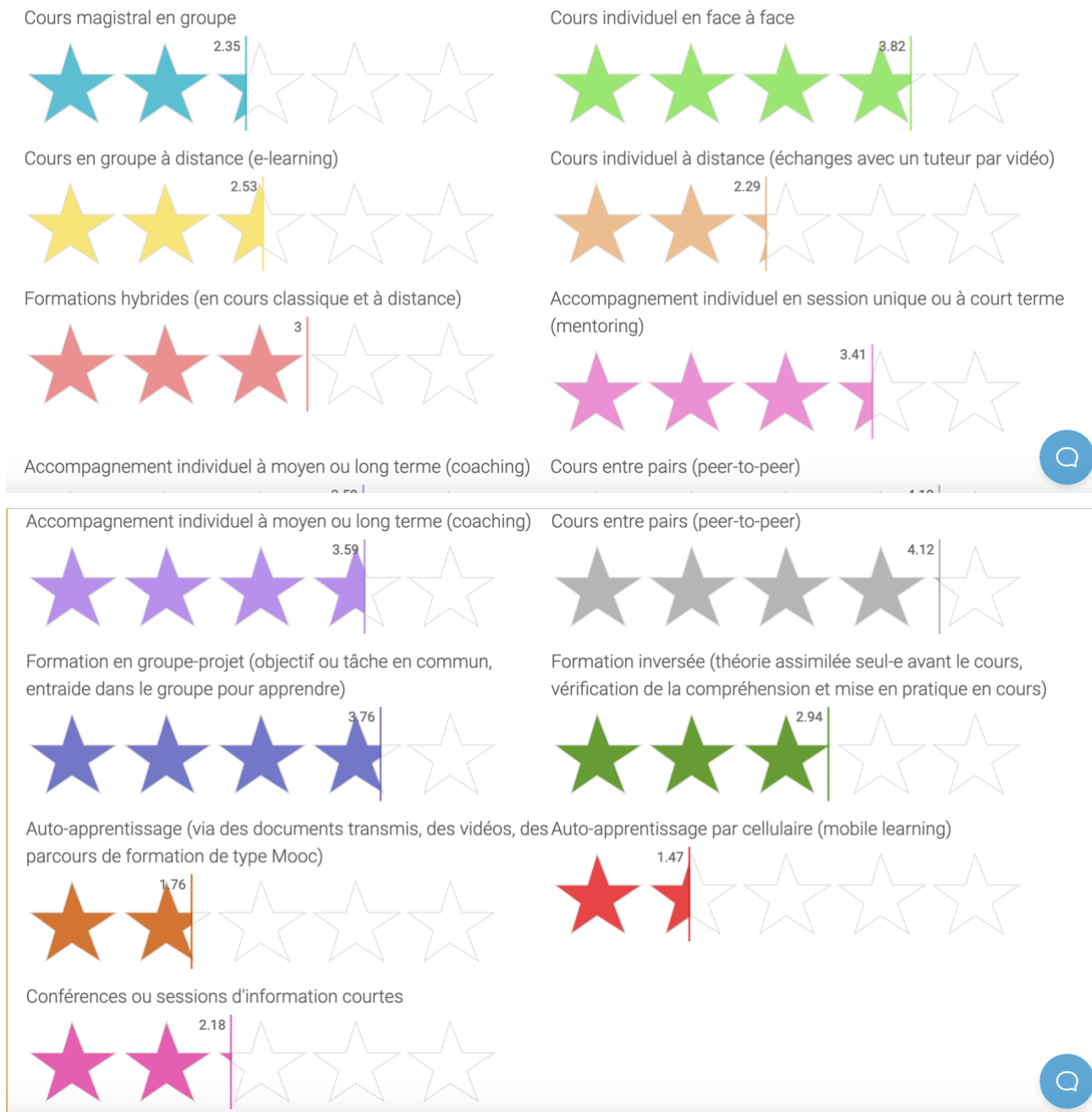
Pour cette question qui permettait plusieurs choix possibles, les répondants plébiscitent le format de deux journées de formations (59%), suivi dans des proportions similaires par les formats de la demi-journée de formation et de la semaine de formation (24% des réponses dans chacun des cas). Les commentaires enrichissant les réponses font en outre apparaître un souhait de morcellement des formats : « *Plusieurs jours mais pas forcément consécutifs.* » (Répondant 8) ; « *Deux journées réparties sur plusieurs semaines.* » (Répondante 16). Comme ses homologues suisses (voir plus loin), un des répondants établit un lien entre durée et nature de la formation : « *Cela dépend du thème, mais si je reste sur l'exemple du podcast, deux jours ça peut être pas mal.* » (Répondante 17).

« *Voici différents modes d'enseignement/de formation. Merci d'indiquer ceux qui vous semblent les plus appropriés pour vous en les notant (de 1 étoile = pas approprié à 5 étoiles = très approprié).* »

Cette question proposait un choix de 13 modes pédagogiques différents parmi lesquels les répondants pouvaient choisir (plusieurs réponses possibles avec notation de 1 à 5). Le but

était de tenter de dégager les préférences pédagogiques de notre public-cible, les journalistes en activité, et donc à nouveau de dessiner les pistes d'innovation dans ce domaine.

15 Voici différents modes d'enseignement/de formation. Merci d'indiquer ceux qui vous semblent les plus appropriés pour vous en les notant (de 1 étoile = pas approprié à 5 étoiles = très approprié).



Cours magistral en groupe	5 (29%)	4 (24%)	6 (35%)	1 (6%)	1 (6%)	2.06	17	2.35 / 5
Cours individuel en face à face	1 (6%)	2 (12%)	3 (18%)	4 (24%)	7 (41%)	2.06	17	3.82 / 5
Cours en groupe à distance (e-learning)	4 (24%)	4 (24%)	5 (29%)	4 (24%)	0 (0%)	1.74	17	2.53 / 5
Cours individuel à distance (échanges avec un tuteur par vidéo)	4 (24%)	6 (35%)	5 (29%)	2 (12%)	0 (0%)	2.15	17	2.29 / 5
Formations hybrides (en cours classique et à distance)	3 (18%)	3 (18%)	4 (24%)	5 (29%)	2 (12%)	1.02	17	3 / 5
Accompagnement individuel en session unique ou à court terme (mentoring)	1 (6%)	3 (18%)	6 (35%)	2 (12%)	5 (29%)	1.85	17	3.41 / 5
Accompagnement individuel à moyen ou long terme (coaching)	2 (12%)	2 (12%)	3 (18%)	4 (24%)	6 (35%)	1.5	17	3.59 / 5
Cours entre pairs (peer-to-peer)	0 (0%)	0 (0%)	5 (29%)	5 (29%)	7 (41%)	2.87	17	4.12 / 5
Formation en groupe-projet (objectif ou tâche en commun, entraide dans le groupe pour apprendre)	1 (6%)	2 (12%)	3 (18%)	5 (29%)	6 (35%)	1.85	17	3.76 / 5
Formation inversée (théorie assimilée seul-e avant le cours, vérification de la compréhension et mise en pratique en cours)	3 (18%)	2 (12%)	7 (41%)	3 (18%)	2 (12%)	1.85	17	2.94 / 5
Auto-apprentissage (via des documents transmis, des vidéos, des parcours de formation de type Mooc)	11 (65%)	3 (18%)	0 (0%)	2 (12%)	1 (6%)	3.93	17	1.76 / 5
Auto-apprentissage par cellulaire (mobile learning)	11 (65%)	4 (24%)	2 (12%)	0 (0%)	0 (0%)	4.08	17	1.47 / 5
Conférences ou sessions d'information courtes	5 (29%)	8 (47%)	1 (6%)	2 (12%)	1 (6%)	2.73	17	2.18 / 5



Les préférences en termes de modes pédagogiques apparaissent ici très clairement : le cours individuel en face-à-face et les cours entre pairs sont plébiscités (41% des répondants estiment qu'ils sont très appropriés), suivis de près par l'accompagnement individuel à moyen ou long terme – coaching (35% des répondants **jugent** ce mode pédagogique très approprié). À l'autre extrémité du spectre, on trouve l'auto-apprentissage sous quelque forme que ce soit, considéré comme inapproprié par 65% des répondants).

Dans les valeurs médianes se retrouvent à la fois le cours magistral classique (approprié mais sans plus pour 35% des répondants) et le cours en groupe et à distance – e-learning (même appréciation). Cette deuxième modalité, et l'appréciation « tiède » qu'elle semble susciter, est intéressante à mettre en regard de la situation pandémique actuelle qui a imposé ce mode pédagogique particulier. Dans la même mise en perspective, il est intéressant de noter que le mode pédagogique de la formation hybride (cours classiques combinés avec des cours à distance) recueille une appréciation plutôt positive (41% des répondants l'estiment assez approprié), une piste intéressante pour le cœur de notre travail.

« Selon vous, comment pourrait-on améliorer les formations continues pour les journalistes en activité, les rendre plus attrayantes et plus efficaces ? »

Cette question ouverte concluant l'enquête visait à permettre une expression des répondants sur le sujet à la fois plus libre et potentiellement créative et source d'innovations "remontant du terrain", a priori plus proche des conditions nécessaires pour leur acceptation. La question en elle-même a remporté un franc succès puisque 16 répondants sur 17 ont tenu à y répondre.

Les différentes améliorations évoquées par ces journalistes pour leur formation continue peuvent être catégorisées de la façon suivante :

– *des améliorations liées au contenu des formations* : la pratique, le concret, le terrain sont des aspects souvent cités dans les réponses : « Plus de cas pratiques. » (Répondant 1), « Plus de pratique et de terrain. » (Répondante 12). Autre constante dans ce type de réponse, l'adéquation entre la demande du journaliste et le contenu proposé, comme l'explique la Répondante 11 : « Selon moi, il faut s'appuyer sur la demande du journaliste, comprendre ses besoins. Et l'idéal est d'adapter au mieux la formation. J'ai par exemple suivi une formation d'anglais d'une trentaine d'heures en face à face, uniquement basée sur l'interview en anglais d'acteurs et de musiciens, c'était ma demande, et c'était efficace. » ;

– *des améliorations liées aux modes pédagogiques* : « Travailler sur un projet réel, travailler en petits groupes. » (Répondante 5) ; « Prévoir des petits groupes, des mises en pratique immédiates (articles, reportages pendant la formation...) et pas trop de théorie. » (Répondante 9) ; « En plus des formations, ce qui compte, c'est l'échange entre professionnels. Il est vital de conserver la possibilité de se retrouver en groupe de médias différents, afin d'échanger sur les expériences et la pratiques de chacun. » (Répondant 14).

– *des améliorations liées aux formateurs* : « Formateurs certifiés et rompus au terrain. » (Répondante 13) ; « Déjà, il faudrait que les intervenants soient eux-mêmes encore en activité, marre des journalistes retraités qui viennent nous expliquer comment la pige c'est facile et à qui on doit expliquer l'intérêt des réseaux sociaux (je caricature parce que c'est arrivé). Des exemples concrets de projets, de parcours, ça inspire. » (Répondante 17).

Formateurs en journalisme, une palette hétérogène d'acteurs aux pratiques diversifiées

Après une définition macroscopique du contexte dans lequel s'inscrit la formation journalistique initiale et continue en France, nous avons souhaité poursuivre l'exploration de ce champ avec une approche concrète au plus près des acteurs concernés, formateurs/formatrices et structures d'enseignement. Dans un premier temps, nous avons pour cela mené une enquête en ligne et une série d'entretiens avec les répondants qui acceptaient le jeu de l'interview, puis initié des interviews avec les responsables internes de certaines structures¹⁰⁰. Dans les deux cas de figure, l'objectif était double : définir les pratiques de formation en usage et y repérer la place que prenait l'innovation pédagogique au sens où nous l'avons défini dans la première partie de ce travail.

b) Enquête en ligne 2 (FR1, FR3, FR2, FR4) : les formateurs en journalisme en France, leurs pratiques et leur rapport à l'innovation pédagogique

Cette enquête auprès des formateurs et formatrices en journalisme en France a été menée en deux temps : un premier échantillon a pu être constitué et interrogé au cours du deuxième trimestre 2019 ; un second échantillon a pu être composé lors du Congrès mondial des écoles de journalisme (WJEC) en juillet 2019.

Le premier échantillon se basait sur la population des formateurs en journalisme du Centre de formation professionnelle des journalistes (CFPJ), soit un effectif compris entre 150 et 200 intervenants(s). Sur cette base, 18 personnes ont été sollicitées. Le second échantillon se basait sur les formateurs et professeurs en journalisme français et francophones réunis à l'occasion de l'événement cité plus haut. Sur cette base, 71 personnes de 10 pays différents¹⁰¹ ont été sollicitées.

L'enquête se présentait sous la forme de 2 questionnaires :

¹⁰⁰ Voir en annexe la liste des entretiens menés pour cette thèse.

¹⁰¹ Belgique, Cameroun, Canada, Côte-d'Ivoire, France, Madagascar, Maroc, Sénégal, Suisse, Tunisie.

- le premier, intitulé « Formation initiale et continue des journalistes (1/2) : panorama général et activité personnelle », avait pour objectif de définir le profil du formateur/professeur, son contexte de formation/d’enseignement et sa pratique (questionnaire FR1 – 33 questions – puis FR3 en version abrégée – 24 questions / nombre total de répondants français : 9 répondants) ;
- le second questionnaire, intitulé « Formation initiale/continue des journalistes (2/2) : l’innovation pédagogique » était plus concentrée sur l’enseignement/la formation et sur la place que l’innovation pédagogique pouvait y occuper (questionnaires FR2 et FR4 – 24 questions – nombre total de répondants : 10 répondants français).

Pour cette partie consacrée à la situation en France, nous avons extrait de ces questionnaires les réponses des seuls formateurs et professeurs français, soit 11 personnes.

Analyse : des formateurs en journalisme souvent non formés, une légitimation pédagogique par le niveau d’études et l’ancienneté de la pratique professionnelle

a) Premier questionnaire

Dans le premier questionnaire destiné à poser le contexte professionnel du formateur/de la formatrice, la majorité des journalistes interrogés (plus de 50%) sont formateurs ou formatrices depuis cinq ans au moins, entre cinq et dix ans pour une bonne partie d’entre eux. Plus d’un répondant sur deux n’a pas suivi de formation pour être formateur ou formatrice. Quand cette formation de formateurs existe, elle peut prendre des formes très diverses : une formation continue en université, un atelier d’une journée organisé par l’organisme de formation qui va employer le/la journaliste, un apprentissage en autodidacte, la bonne vieille formation sur le tas, si chère aux journalistes, ou avec un pair. La réponse qui suit en constitue un très bon exemple :

« En 1990, quand j’ai commencé à travailler au CFJ et au CFPJ, il était de coutume de former les nouvelles recrues en les mettant en duo avec un formateur confirmé. Ils devaient, dans un premier temps prendre des notes, faire des retours auprès de leur coach, dans un deuxième temps se lancer sur de brèves présentations jusqu’au moment où le coach estimait

qu'il pouvait laisser les rênes à son stagiaire. Et cela pouvait durer plusieurs années, en fonction du type de stage. C'était le principe de tuilage. » (Questionnaire FR3 – Répondante 4)

La question portant sur les détails de l'auto-formation à la fonction de formateurs attire des réponses parfois surprenantes :

– « *PhD [NDLR : doctorat]* » (Répondante 11) ;

– « *études en journalisme (4 ans) + une année de master aux États-Unis, quelques années d'expérience dans le journalisme* » (Répondante 8) ;

– « *Côté auto formation, les tutos sur internet pour les nouvelles techniques (logiciels aussi bien que réflexion sur les formes d'écriture) sont parfaits, à condition d'avoir de solides bases journalistiques. Ce que ma longue carrière de presse m'a donné. En termes de fond, je pense que les différents médias de presse écrite auxquels j'ai collaboré, les différents métiers que j'y ai exercés et mon travail d'analyse de la presse au sein de l'équipe de Denis Polf puis dans Solution presse ont solidifié mes acquis. Ceci s'appelle les acquis de l'expérience.* » (Répondante 4).

Elles révèlent des positions assez claires sur ce qui, selon certains de ces formateurs, constitue le bagage nécessaire pour transmettre leur métier : un certain niveau d'études, la pratique journalistique suffisent pour savoir le transmettre. À noter, l'aspect transmission entre pairs (« *Tuilage avec une collègue* » – Répondante 1), fréquemment cité, traduit sans doute une préférence pour l'échange de savoirs entre collègues, informel et sans jugement.

Sans surprise – la formation continue de journalistes se fait de plus en plus rare, comme nous l'avons précisé plus haut –, la majorité des formateurs animent des formations initiales (1/4 seulement de notre échantillon animent des formations continues) dans des organismes de formation ou écoles dévolus à la profession (par opposition aux formateurs/formatrices internes aux médias ou groupes de médias). L'éventail des formations assurées est très large – perfectionnement des techniques journalistiques de base, spécialisations, maîtrise de nouveaux outils, sensibilisation – et ne peut être cité ici dans son intégralité, avec une dominante pratique même si certains contenus théoriques perdurent (déontologie, histoire des médias, économie des médias, enjeux sociétaux des pratiques et des outils journalistiques...).

Se rapprochant de nos interrogations, une des questions de l'enquête demandait aux intervenant(e)s quels modes pédagogiques ils/elles ils empruntaient pour animer leurs formations : présentiel, distanciel, hybride ou autre. Les réponses à cette question – posée en 2019 – montraient bien l'écrasante supériorité (100%) de l'animation en présentiel des formations et enseignements. Abordant plus précisément la question des modalités pédagogiques lors de l'animation d'un cours en présentiel, le questionnaire révèle la prédominance du cours en groupes-projets (75%), suivi de près par le cours magistral (67%) puis par la classe inversée (42%).¹⁰²

Le e-learning, bien que proposé comme pratique innovante dans certains établissements de formation journalistique, n'était mentionné ici que par un répondant, un autre évoquant « la réalisation de projets avec encadrement de type mentorat et *genius bar*¹⁰³ » (Répondant 4). Toutes les questions posées dans la foulée (formations distancielles ou pas, hybrides ou pas, pour quels contenus, avec quelle acceptation par les apprenants) restaient en grande partie sans réponse, même si les rares réponses fournies dénotaient une position négative (« *Aucun intérêt ni pour moi, ni pour eux.* » – Répondant 5) ou une opposition avec les apprenants sur ce sujet (« *Ce sont eux qui ont fait ce choix.* » – Répondante 1).

Ces questions et leurs réponses n'ont évidemment plus le même sens aujourd'hui après la révolution Covid qui a systématisé, au moins dans un premier temps, le recours à l'enseignement/la formation à distance, forçant les acteurs de la formation et de l'enseignement du journalisme à innover. Comme indiqué précédemment, nous chercherons un peu plus loin à actualiser les résultats de cette enquête de deux manières :

– par une reprise de contact avec une sélection de professeurs, formateurs et institutions pour savoir comment cette « innovation pédagogique forcée » a pu se mettre en place, comment elle

¹⁰² Pour cette question sur les modalités pédagogiques en formation présentielle, plusieurs réponses étaient possibles.

¹⁰³ Reprise d'une idée de la société Apple, le *genius bar* propose un service rapide et individualisé de conseil sur rendez-vous. En formation, cela se traduit par du coaching personnalisé pour chaque participant sur une période de temps donnée, en présentiel ou à distance. L'organisme de formation Abilways – un groupe intégrant aujourd'hui le CFPJ – propose cette pratique : <https://www.abilways-digital.com/sur-mesure/genius-bar-numerique>.

a été acceptée, les éventuels problèmes ou réticences rencontrées et les solutions pour les contourner (Partie 2 – Du tout présentiel au tout distanciel : l'intégration des contraintes sanitaires dans les enseignements et formations au journalisme) ;

– par notre travail de terrain sur un exemple concret, celui du CFJM de Lausanne, détaillant avec précision comment cet organisme a mis en place cette innovation (Partie 3 – L'innovation pédagogique en action : le cas de l'École de formation au journalisme et au multimédia de Lausanne).

b) Deuxième questionnaire

L'innovation pédagogique : définition et perception

Dans le deuxième questionnaire destiné à préciser la représentation et la pratique de l'innovation pédagogique par le formateur/la formatrice, la question sur la définition même de l'innovation pédagogique attire une moisson de réponses très variées de la part de ces enseignants/formateurs français. On peut les catégoriser de la sorte :

– *réponses globalisantes (sélection) :*

> « *Toute approche qui mobilise d'autres méthodes que celle du cours transmissif "traditionnel", et plus particulièrement des approches qui mobilisent la participation active des apprenants.* » (Questionnaire FR2 – Répondant 1) ;

> « *Je ne me suis jamais vraiment posé la question. Je dirais que pour moi, l'innovation pédagogique consiste à ne pas rester sur ses acquis et ses habitudes et tenter de nouvelles approches pour permettre aux étudiants de mieux appréhender les contenus de leur formation.* » (Questionnaire FR2 – Répondante 2) ;

> « *C'est ce qui englobe toutes les méthodes permettant de faire évoluer, pour la rendre plus efficace, la méthodologie appliquée (en cours ou à distance) et l'évaluation des compétences.* » (Questionnaire FR2 – Répondante 5).

> « *Tout ce qui peut permettre d'améliorer la pédagogie et qui innove ; c'est un pléonasmisme mais je ne peux pas être plus précis.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 5).

> « *La remise en cause d'un processus d'apprentissage prétendument linéaire ; la mise en situation disruptive ; le questionnement de la relation enseignant-apprenant-entreprise (média).* » (Questionnaire FR4 – Répondant 10)

– *réponses centrées sur la technique (sélection) :*

> « *Utiliser les nouveaux outils technologiques et être en perpétuelle interrogation sur les meilleurs moyens pour faire passer les messages pédagogiques.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 2) ;

– *réponses centrées sur l’implication des participants (sélection) :*

> « *Trouver les moyens d’intéresser les étudiants, qu’ils progressent et deviennent autonomes.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 1)

> « *L’adaptation des formations [aux nouvelles possibilités techniques et] aux nouvelles attentes culturelles des personnes à former.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 3)

– *réponses centrées sur les contenus :*

> « *Renouveler, dynamiser, personnaliser des contenus de formation.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 6)

> « *Faire évoluer les cursus pour explorer de nouveaux besoins.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 9)

Synthèse : l’innovation pédagogique, une notion globalement ignorée

Posée frontalement, la question d’une définition explicite de l’innovation pédagogique embarrasse un certain nombre de répondants : ils ou elles n’en ont qu’une vague idée, ne se sont jamais vraiment posé la question ou répondent avec une formulation très générale. Toutefois, certaines valeurs ou préoccupations plus précises émergent comme l’attention ou l’implication des participants aux formations journalistiques, le souci de l’efficacité. Dans ces réponses, l’accent est le plus souvent mis sur le formateur, la technique pédagogique, plus rarement le contenu ; peu s’aventurent à tenter de repenser complètement le triptyque enseignant/formateur – apprenant – matière enseignée, ce que feront plus explicitement les répondants anglophones (voir plus loin).

Dépassant ce premier travail de définition, nous avons ensuite cherché à explorer les représentations qui pouvaient être à l’œuvre dans l’esprit des répondants. Ceux-ci étaient invités à répondre à une série de 8 questions :

- l’innovation pédagogique est-elle une mauvaise chose/une bonne chose ?
- l’innovation pédagogique est-elle inutile/nécessaire ?
- l’innovation pédagogique est-elle dangereuse/bénéfique ?

- l'innovation pédagogique est-elle secondaire/primordiale ?
- l'innovation pédagogique est-elle difficile à mettre en œuvre/facile à mettre en œuvre ?
- l'innovation pédagogique est-elle difficilement acceptée/facilement acceptée par les apprenants ?
- l'innovation pédagogique est-elle difficilement acceptée/facilement acceptée par les enseignants ?
- l'innovation pédagogique est-elle difficilement acceptée/facilement acceptée par les écoles et organismes de formation ?

L'outil de sondage en ligne permettait de répondre à ces questions de manière graduée sur une échelle allant de 1 (point le plus négatif) à 10 (point le plus positif).

Perceptions de l'innovation pédagogique par les répondants francophones (questionnaire FR2 – 5 réponses)

↕	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Standard Deviation	Responses	Weighted Average
est une mauvaise chose - est une bonne chose	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	2 (40%)	0.66	5	8.8 / 10
est inutile - est nécessaire	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	2 (40%)	1 (20%)	1 (20%)	0.66	5	8.4 / 10
est dangereuse - est bénéfique	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (40%)	1 (20%)	1 (20%)	0.66	5	7.2 / 10
est secondaire - est primordiale	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	0 (0%)	0.5	5	5.4 / 10
est difficile à mettre en œuvre - est facile à mettre en œuvre	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	0 (0%)	2 (40%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0.66	5	4.2 / 10
est difficilement acceptée par les apprenants - est facilement acceptée par les apprenants	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0.89	5	5 / 10
est difficilement acceptée par les enseignants - est facilement acceptée par les enseignants	0 (0%)	0 (0%)	2 (40%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0.66	5	4.8 / 10
est difficilement acceptée par les écoles et organismes de formation - est facilement acceptée par les écoles et organismes de formation	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (40%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0.66	5	5 / 10
														6.1 / 10

Perceptions de l'innovation pédagogique par les répondants francophones (questionnaire FR4 – 16 réponses)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Standard Deviation	Responses	Weighted Average
est une mauvaise chose - est une bonne chose	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (13%)	3 (19%)	2 (13%)	0 (0%)	9 (56%)	2.61	16	8.69 / 10
est inutile - est nécessaire	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (6%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (13%)	1 (6%)	3 (19%)	0 (0%)	9 (56%)	2.57	16	8.5 / 10
est dangereuse - est bénéfique	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (6%)	1 (6%)	3 (19%)	3 (19%)	0 (0%)	8 (50%)	2.35	16	8.5 / 10
est secondaire - est primordiale	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (6%)	1 (6%)	1 (6%)	4 (25%)	3 (19%)	1 (6%)	5 (31%)	1.67	16	7.88 / 10
est difficile à mettre en œuvre - est facile à mettre en œuvre	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (19%)	2 (13%)	2 (13%)	1 (6%)	3 (19%)	4 (25%)	0 (0%)	1 (6%)	1.37	16	6 / 10
est difficilement acceptée par les apprenants - est facilement acceptée par les apprenants	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (13%)	1 (6%)	1 (6%)	1 (6%)	3 (19%)	3 (19%)	2 (13%)	3 (19%)	1.16	16	7.13 / 10
est difficilement acceptée par les enseignants - est facilement acceptée par les enseignants	0 (0%)	0 (0%)	1 (6%)	1 (6%)	2 (13%)	3 (19%)	1 (6%)	5 (31%)	2 (13%)	1 (6%)	0 (0%)	1.44	16	5.88 / 10
est difficilement acceptée par les écoles et organismes de formation - est facilement acceptée par les écoles et organismes de formation	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (19%)	2 (13%)	2 (13%)	2 (13%)	2 (13%)	3 (19%)	0 (0%)	2 (13%)	1.16	16	6.06 / 10
														7.33 / 10

Analyse : l'innovation pédagogique, une démarche positive en théorie, parsemée d'obstacles dans la pratique

Les enseignants et formateurs francophones ont été sollicités à partir des deux questionnaires FR2 et FR4 présentés ci-dessus. Ceux-ci ont été fusionnés pour permettre l'analyse sur un échantillon représentatif.

Pour interpréter les réponses ci-dessus, nous choisissons, pour chacun des critères observés, d'adopter la grille d'analyse suivante :

- mise en avant de la réponse recueillant le plus de résultats ;
- mise en avant de la tendance générale (réponses globalement négatives / globalement positives) en agrégeant les résultats les plus importants ;
- cas particuliers éventuels ;
- synthèse pour chaque critère.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle une mauvaise chose / une bonne chose ?

Plus d'un répondant sur 2 (52,38 % – score 10) considère que l'innovation pédagogique est une bonne chose, une tendance générale renforcée par les réponses suivantes (les scores échelonnés entre 6 et 9 représentent 47,58 %, soit le reste des réponses). Pour la totalité des répondants, l'innovation pédagogique est donc perçue comme positive.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle inutile / nécessaire ?

Près d'un répondant sur 2 (46,61 % – score 10) considère que l'innovation pédagogique est nécessaire, une tendance générale renforcée par les réponses suivantes (les réponses échelonnées entre 6 et 9 représentent 47,56 %). Très rares sont les répondants (1 répondant, soit 4,76 %) qui estiment que l'innovation pédagogique est globalement inutile.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle dangereuse / bénéfique ?

À la différence de l'échantillon anglophone, cette question de l'éventuelle nocivité, ou du caractère bénéfique de l'innovation pédagogique est restée à un niveau global, sans distinguer le public concerné (étudiants/apprenants, enseignants/formateurs ou institution/organisme de formation).

Moins d'un répondant sur 2 (42,85 % – score 10) considère que l'innovation pédagogique est bénéfique, mais la tendance générale exprimée par les réponses suivantes (les réponses échelonnées entre les scores 6 et 9 représentent 47,6 %) reste positive. Le nombre de répondants n'ayant pas d'avis précis sur la question (1 répondant, soit 4,76 % – score 5) ou estimant que l'innovation pédagogique peut être dangereuse (1 répondant, soit 4,76 % – score 1) restent négligeables.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle secondaire / essentielle ?

Ici, les réponses sont plus diffuses, témoignant d'un avis partagé sur la question. Moins d'un répondant sur 4 (23,8 % – score 10) considère que l'innovation pédagogique est essentielle, même si la tendance générale exprimée par les réponses suivantes (les réponses échelonnées entre 6 et 9 représentent 57,08 %) reste positive. Un nombre de répondants non négligeable n'a pas d'avis tranché sur la question (1 répondant, soit 4,76 % – score 5), considère que l'innovation pédagogique est plutôt secondaire (1 répondant, soit 4,76 %) ou complètement secondaire (1 répondant, soit 4,76 %).

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle difficile à mettre en œuvre / facile à mettre en œuvre ?

Comme pour l'échantillon anglophone, cette question relative à la mise en place concrète de l'innovation pédagogique recueille des avis très partagés. La même proportion de répondants estime que l'innovation pédagogique est difficile à mettre en œuvre (4 répondants, soit 19,04 % – score 4), n'a pas d'avis tranché sur la question (4 répondants, soit 19,04 % – score 5)... ou considère à l'inverse qu'elle est aisée à mettre en œuvre (4 répondants, soit 19,04 % – score 8). De fortes divergences qui traduisent, sans doute, des contextes d'enseignement/de formation très différents et des aptitudes personnelles à l'innovation très variables.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle difficile à accepter par les étudiants / facile à accepter par les étudiants ?

À cette question, 1 répondant sur 5 (19,04% – score 5) n'a pas d'opinion arrêtée sur le sujet, mais la majorité des répondants (13 répondants, soit 62,84 % – scores 6 à 10) s'accordent à penser que l'innovation pédagogique est facilement acceptée par le public-cible. À noter, un pourcentage non négligeable de répondants (4 répondants, soit 19 % – scores 3 et 4) qui estiment que cette acceptation de l'innovation pédagogique n'est pas si aisée.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle difficile à accepter par les professeurs / facile à accepter par les professeurs ?

Comme pour l'échantillon anglophone, les réponses à la question de l'acceptation de l'innovation pédagogique par les professeurs reflètent des avis très partagés. Presque 1 répondant sur 3 (28,57 % – score 7) estime que cette acceptation est plutôt facile, une opinion renforcée par les autres résultats positifs, c'est-à-dire supérieurs à la valeur médiane (23,8 % – scores 6, 8 et 9). Il est à noter, toutefois, que presque 1 répondant sur 5 (19,04 % – score 5) n'a pas d'avis tranché sur la question et qu'une proportion non négligeable des répondants (6 répondants, soit 28,54 % – scores 2, 3, 4) pensent que cette acceptation de l'innovation pédagogique par les enseignants est plutôt difficile.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle difficile à accepter par l'institution / facile à accepter par l'institution ?

Comme pour l'échantillon anglophone, la perception de l'acceptation de l'innovation pédagogique par les institutions suscite des réponses très variables. Presque 1 répondant sur 5

(19,04 % – score 8) estime que l’innovation est plutôt facile à accepter par l’institution, une opinion confortée par les autres score positifs (33,28 % – scores 6, 7 et 10). En revanche, la même proportion de répondants (19,04 % – score 5) a un avis partagé sur la question et un pourcentage non négligeable de répondants (6 répondants, soit 28,54 % – scores 0, 3 et 4) sont plutôt de l’avis contraire.

Pour compléter cette approche très quantitative des différentes représentations de l’innovation pédagogique par ces enseignants/formateurs en journalisme, nous leur avons proposé juste après de choisir 3 de leurs réponses et de les développer, ouvrant ainsi la porte à une analyse plus fine et qualitative.

Très riches, ces réponses détaillées peuvent être catégorisées de la façon suivante :

– *les a priori sur l’innovation pédagogique* : dans cette catégorie apparaissent deux idées principales, celle qui veut que, d’une part, l’innovation pédagogique en soi, innover pour innover, n’a pas de sens et celle qui veut que d’autre part, l’innovation pédagogique ne peut/ne doit pas se résumer à l’introduction de nouvelles technologies (technologies éducatives).

Deux réponses illustrant ces idées :

> « *Innover pour innover n'a guère de sens et trop souvent l'injonction à l'innovation pédagogique relève plus du discours d'accompagnement des technologies numériques que d'une réelle volonté d'interroger ses pratiques.* » (Questionnaire FR2 – Répondant 1) ;

> « *... L'établissement X [anonymisé par nous] confond nouvelles technologies et innovation pédagogique.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 1).

– *les aspects positifs liés à l’innovation pédagogique* : comme en témoignent les résultats bruts exposés plus haut, les répondants pensent en majorité que l’innovation pédagogique est une bonne chose et qu’elle est nécessaire. Deux réponses illustrant ces appréciations positives :

> « *C'est une très bonne chose pour ne pas s'ennuyer en tant que formateur et donc, par ricochet, surprendre et mobiliser les apprenants.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 6) ;

> « *L'innovation est nécessaire afin d'adapter les enseignements et la manière de les proposer à des apprenants qui ont, à l'évidence, une autre culture et d'autres réflexes que ceux que nous pouvions avoir lorsque nous étions à leur place.* » (Questionnaire FR2 – Répondant 5).

– *les aspects négatifs et obstacles liés à l'innovation pédagogique* : très vite affleurent des craintes ou des a priori négatifs chez les répondants. Celles-ci sont très nombreuses et mettent en avant des problématiques de moyens insuffisants, mais aussi de peurs diverses. Quatre réponses illustrant ces appréciations réservées ou négatives :

> « *Comme tout changement, l'innovation pédagogique est à la fois recherchée mais aussi redoutée par les étudiants, les enseignants et les écoles.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 7) ;

> « *Les écoles, parfois (du moins certaines pour lesquelles je travaille) ont peur de perdre de la crédibilité si elles introduisent des modes d'enseignements nouveaux. Si elles quittent le mode éprouvé du cours magistral.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 4)

> « *L'innovation pédagogique est énergivore et nécessite des moyens et du temps de réflexion collectif, entre formateurs et responsables pédagogiques.* (Questionnaire FR4 – Répondante 6) ;

> « *Il n'est pas facile de créer une démarche d'innovation pédagogique dans des établissements qui ne donnent pas les ressources suffisantes pour le faire et qui ont du mal à sortir des sentiers battus en termes administratifs, de coûts pédagogiques et de logiques d'apprentissage.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 8).

Synthèse : les conditions d'acceptation de l'innovation pédagogique

Si, comme nous l'avons constaté plus haut, un certain nombre de répondants ont une idée assez vague de ce qu'est l'innovation pédagogique, certains ont en revanche une idée assez précise de *ce que n'est pas l'innovation pédagogique*, à savoir une accumulation d'outils et de technologies, inédites ou remises au goût du jour. Cette lucidité est, selon nous, à intégrer aux conditions d'acceptation de l'innovation pédagogique au cœur de notre recherche : maintenir les outils ou technologies éducatives comme des moyens et pas comme une fin en soi (comme le font les catalogues de certains organismes de formation en journalisme), voire les décorrélés, dans certains cas, des innovations pédagogiques proposées représente une démarche pertinente, en phase avec les opinions exprimées ici.

Les réserves et critiques formulées plus haut par les répondants, et leur variété, dessinent autant de pistes pour aborder les conditions d'acceptation de l'innovation pédagogique chez les acteurs du champ observés : les dimensions temporelle (pour la mettre en place, pour la faire accepter sur le long terme) et technique (perception de son utilité et de ses possibilités, apprentissage a priori pour une maîtrise complète en situation), les impacts pédagogiques (cursus, méthodes antérieures) et psychologiques (la dimension perturbante devant être reconnue et, dans certains cas, impliquer un accompagnement au changement, certainement à trois niveaux distincts : au niveau des enseignants/formateurs ; au niveau de l'institution elle-même ; enfin, au niveau des partenaires et clients – les donneurs d'ordre extérieurs).

Enfin, nous complétons cette approche des conditions nécessaires pour faire accepter l'innovation pédagogique par les réponses ci-dessous témoignant d'une réflexion plus globale, détaillant notamment le jeu de tous les acteurs impliqués dans le processus d'enseignement/de formation :

> « *L'innovation pédagogique n'est acceptée par les apprenants que si elle est envisagée en sur-mesure selon le public (formation initiale ou continue) et les contenus.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 6) ;

> « *Il faut aux enseignants beaucoup de temps pour créer les démarches les mieux acceptées par les étudiants. Les apprenants, quant à eux, sont toujours tentés par la nouveauté. (...) Si l'innovation est nécessaire, cela se discute en fonction des matières et des savoirs, en fonction des publics aussi. C'est une démarche à adopter au cas par cas.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 8) ;

> « *[L'innovation pédagogique] doit être alignée sur des besoins clairs tout en permettant l'expérimentation.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 9) ;

> « *Les différents niveaux d'acceptation apprenants/enseignants/école sont difficiles à caractériser car je pense qu'il n'y a pas de situation moyenne (...) et, surtout, que les trois critères sont interdépendants. Une dynamique d'innovation forte de la part d'un établissement peut susciter des résistances chez les apprenants et/ou enseignants. À l'inverse, un établissement peu adepte de l'innovation pédagogique peut susciter une forte demande chez les apprenants et/ou enseignants. Par ailleurs la volonté d'une école relève d'une décision de*

gouvernance, celle des apprenants et des étudiants est plus individuelle même si la dynamique de groupe est évidemment essentielle. (Questionnaire FR4 – Répondante 10).

L'innovation pédagogique en pratique

La partie suivante du questionnaire tentait d'aborder plus concrètement l'innovation pédagogique chez ces enseignants et formateurs en journalisme par une série de questions axées sur la pratique, parmi lesquelles nous avons retenu 12 questions. Celles-ci se répartissaient autour de 4 axes principaux :

- Axe 1 : la réalité et la nature des innovations pédagogiques (type d'innovation, portant sur les contenus de formation ou les méthodes pédagogiques) ;
- Axe 2 : l'environnement des innovations pédagogiques (moyens employés comme les outils numériques ou non numériques ou une combinaison des deux / aides et soutiens extérieurs / obstacles rencontrés) ;
- Axe 3 : les conséquences et l'évaluation de l'innovation pédagogique (effets, appréciation/évaluation par les étudiants ou stagiaires) ;
- Axe 4 : les conditions facilitant l'acceptation et l'appropriation de l'innovation pédagogique (par les étudiants ou stagiaires, par les professeurs ou formateurs, par une école ou un organisme de formation).

Axe 1 : la réalité et la nature des innovations pédagogiques

Quel type d'innovation pédagogique avez-vous réalisé ?

Le but de cette question était de permettre aux répondants de ne pas en rester à un niveau de généralité et de présenter des innovations pédagogiques concrètes de leur point de vue. Si certaines des réponses ici répètent ce qui a été présenté de manière générique à la question ci-dessus (pédagogie participative, travail en groupe...), d'autres évoquent des expérimentations inédites :

- « *Des cours co-construits par les étudiants eux-mêmes, individuellement et en petits groupes, à partir d'une question, d'un problème, et d'une information claire sur les compétences qui seront évaluées au regard des objectifs de l'UE.* » Questionnaire FR2 – Répondant 1 ;
- « *Séjour à Bruxelles au Parlement européen et à la Commission européenne pour préparer les élections européennes, demande de rendu d'infos exclusives pour mesurer la variété des*

sources des étudiants, organisation de partenariats avec des médias, rencontres avec des lycéens de quartiers difficiles pour que les étudiants les initient à la construction de l'info... »

Questionnaire FR2 – Répondant 2 ;

– « *Jeu de rôles avec un étudiant rédacteur en chef avec conférence de rédaction simulée / écriture automatique et autres procédés surréalistes.* » Questionnaire FR4 – Répondante 1 ;

– « *Nous avons créé le média factoscope.fr, pour agréger l'ensemble du fact-checking politique français et créer notre propre fact-checking politique, à partir de sites pensés par les étudiants et optimisés au fil des années par eux également.* » Questionnaire FR4 – Répondant 8.

Dans ces quelques expériences apparaît une véritable innovation dans le contexte classique d'enseignement/formation au journalisme : une modification des rôles, un déplacement du « centre de gravité » de l'enseignement/formateur, devenu initiateur et évaluateur de la situation proposée, vers les apprenants ; acteurs principaux et responsables de de sa pertinence et de son bon déroulement.

Vos différents types d'innovation portent-ils plutôt sur des contenus de formation et si oui, lesquels ?

Cette question simple suscite des réponses souvent négatives, les contenus étant vus comme « *des fondamentaux du journalisme* » (Questionnaire FR4 – Répondants 2 et 3). Pour certains répondants, ces contenus sont d'ailleurs nécessairement « *en évolution permanente* » (Questionnaire FR4 – Répondante 6) pour de multiples raisons (actu, évolutions technologiques...), ce qui confirme l'idée que cette évolution n'est pas une innovation à proprement parler, simplement des nouveaux contenus ajoutés au cursus¹⁰⁴ (parmi les exemples cités par les répondants : journalisme entrepreneurial, introduction au datajournalisme, au podcast, au Mojo – *mobile journalism*, au *fact-checking*, aux longs formats) ou, comme le précise un des répondants, « *en croisant des champs disciplinaires* » (journalisme et design, journalisme et développement numérique...) (Questionnaire FR4 – Répondant 10).

¹⁰⁴ Cf Denis LEMAÎTRE et sa notion « d'innovation curriculaire » cité en première partie de ce travail.

Dans leurs réponses, certains répondants évacuent l'idée d'innovations pédagogiques nées d'un simple renouvellement des contenus et situent sans ambiguïté les innovations éventuelles au niveau « *des méthodes d'approches de contenu* » (Questionnaire FR4 – Répondante 4) ou « *des modalités d'organisation des cours* » (Questionnaire FR2 – Répondant 5). Il est à noter, enfin, que cette question a parfois suscité une confusion entre contenus et outils (« *Je mobilise volontiers des vidéos en ligne, et illustre mes supports de cours avec des visuels expressifs ou métaphoriques.* » Questionnaire FR2 – Répondant 1 ; « *J'essaie d'intégrer tous types de supports et formats.* » Questionnaire FR2 – Répondante 2).

Vos innovations portent-elles plutôt sur des méthodes pédagogiques et si oui, lesquelles ?

À la différence de l'interrogation précédente, cette question a généré un foisonnement de réponses mettant en avant de vraies innovations pédagogiques dans ce champ de la formation/de l'enseignement du journalisme comme la classe inversée (Questionnaire FR2 – Répondant 5 ; Questionnaire FR4 – Répondante 4 et Répondant 8) ou la pédagogie par résolution de problèmes (Questionnaire FR2 – Répondant 1)... et des approches peu ou pas innovantes comme la pédagogie par projets (même si, de l'aveu du répondant, « *cela ne constitue pas une innovation pédagogique proprement dite* » – Questionnaire FR4 – Répondant 7) ou l'apprentissage en conditions réelles, sur le terrain, un grand classique en formation au journalisme (Questionnaire FR4 – Répondant 11). Une autre constante dans ces réponses, la référence à l'interactivité (Questionnaire FR4 – Répondant 3) et à une pédagogie participative (Questionnaire FR4 – Répondant 7). Certains répondants, enfin, sont plus audacieux et réellement innovants dans ce champ de la formation/enseignement du journalisme :
– en « *tenant compte des habitudes des étudiants (par exemple, leur rapport aux réseaux sociaux)* » (Questionnaire FR4 – Répondant 2) ;
– en étant « *en recherche permanente de méthodes à adapter avec un cadre salle/formateur/apprenants qui évolue beaucoup ces dernières années. L'académique est révolu, le participatif et interrogatif à renouveler sans cesse, le kinesthésique à intégrer...* » (Questionnaire FR4 – Répondante 6).

Axe 2 : l'environnement des innovations pédagogiques

Mettez-vous en place ces innovations pédagogiques en utilisant des outils numériques/non numériques/en combinant les deux/en utilisant d'autres outils ?

Cette question – posée en 2019, avant la crise sanitaire et ses répercussions en enseignement/formation – essayait d'apprécier la part du numérique au sens large – vidéo, web, technologies éducatives de type *Learning Management System* (LMS)... – dans la mise en place d'innovations pédagogiques.

Même si le recours quasi généralisé au tout-distanciel est devenu systématique en enseignement/formation du journalisme depuis mars 2020, les réponses apportées ici, bien qu'aujourd'hui caduques, permettaient de faire 2 constats :

- la part du numérique utilisé seul était mineure (environ 20%) ;
- la formule la plus répandue était une utilisation hybride, combinant outils numériques et non numériques (environ 40%) ;
- la question pouvait parfois susciter des réponses évoquant une prise de position contre le numérique : « *Faire écrire les stagiaires sur du papier avec un crayon constitue, à mon sens, une innovation pédagogique.* » Questionnée sur ses interrogations éventuelles par rapport à l'innovation pédagogique, la même répondante (Questionnaire FR4 – Répondante 1) se déclarait « *sceptique sur la ludo-pédagogie et sur l'omniprésence-présence des écrans.* »

Pour mettre en place ces innovations pédagogiques, recevez-vous des aides, des soutiens et si oui, lesquels ?

Cette question essayait de savoir si l'enseignant/formateur bénéficiait d'un contexte institutionnel favorable pour mettre en place ses innovations pédagogiques. Les réponses sont en grande majorité négatives, même si certains répondants pensent qu'ils pourraient solliciter des soutiens. Dans de rares cas, l'institution (organisme de formation, université) propose un réel soutien :

- « *Oui, essentiellement de la part de l'Université dont notre école est l'une des composantes, et qui a une politique d'appels d'offres et appels à projets qui permet d'être accompagnés. L'Université dispose par ailleurs de services et d'outils qui peuvent accompagner l'innovation pédagogique ou fournir une aide technique (direction du numérique par exemple).* » Questionnaire FR4 – Répondante 10.

– « *L'Université de Lorraine a mis en place une offre de formation dont je bénéficie. Un service universitaire d'innovation pédagogique existe également, auquel s'adresser pour bénéficier de conseils et de soutien. Des salles d'innovation pédagogique ont été aménagées.* » Questionnaire FR2 – Répondant 1.

Pour mettre en place ces innovations pédagogiques, rencontrez-vous des difficultés et si oui, lesquelles ?

Ici encore, les réponses sont en grande majorité négatives : aucune difficulté n'est évoquée qui gênerait ou empêcherait la mise en place d'une innovation pédagogique en enseignement/formation en journalisme. Deux obstacles sont toutefois évoqués par certains répondants :

- d'une part, le temps à consacrer à l'innovation pédagogique (réflexion, mise en place...) en regard de la charge de travail existante : « *Ce type de pédagogie est extrêmement chronophage et pas du tout pris en compte dans les temps de travail.* » Questionnaire FR4 – Répondant 8 ;
- d'autre part, la dimension technique (difficultés techniques, nécessité de se former aux nouveaux outils) : « *Surtout avec l'intendance technique (manque de matériel, difficulté à maîtriser certaines technologies). (...) Je dois moi aussi me former aux nouveaux outils. Pas toujours facile !* » Questionnaire FR4 – Répondant 3.

Axe 3 : les effets et l'évaluation de l'innovation pédagogique

Après la mise en place de ces innovations pédagogiques, quels effets avez-vous observés ?

Les réponses à cette question sont quasi unanimes et pointent une meilleure implication des apprenants (plus de 70% des réponses), suivie de près par l'observation d'une meilleure attention : « *Attention et plaisir des participants et du formateur. Être ensemble dans une formation, c'est être ensemble dans un laboratoire où on teste des nouveautés, confirme des acquis, risque des innovations. Le plaisir d'apprendre est indispensable.* » Questionnaire FR4 – Répondante 6.

À noter, les critères Meilleure compréhension et Meilleurs résultats grâce à l'innovation pédagogique recueillent des réponses relativement faibles selon les enseignants/formateurs interrogés, comme si les innovations proposées avaient pour intérêt principal, selon eux, non

pas de faciliter l'acquisition des nouveaux savoirs ou savoir-faire, mais de jouer avant tout sur la concentration, l'attention et l'implication, sur les attitudes par rapport à l'apprentissage.

Quelle évaluation/quelle appréciation globale ont fait vos étudiants de ces innovations pédagogiques ?

Les réponses à cette question sont très majoritairement « positives » ou « favorables et satisfaisantes ». Certaines réponses plus détaillées fournissent des éléments supplémentaires d'appréciation :

- l'innovation pédagogique comme facteur d'implication accrue : « *Ils se sont sentis engagés, impliqués.* » (Questionnaire FR2 – Répondant 1) ;
- l'innovation pédagogique reconnue, valorisée par l'apprenant comme un effort de l'enseignant/du formateur : « *Ils ont tous plébiscités le côté pédagogique.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 8) ;
- l'innovation pédagogique comme moyen adapté aux apprenants : « *[L'évaluation était] positive car connectée à leurs habitudes & outils et permettant de casser certaines routines.* »

Deux nuances à apporter à ces réponses globalement positives :

- l'appréciation par les apprenants de l'innovation pédagogique dépend de la nature de ce public : « *Selon les publics, c'est différent. De la surprise auprès des adultes qui, parfois, s'étonnent de pouvoir apprendre sur leur métier en partant très loin de leur domaine de travail. De l'étonnement et de l'enthousiasme chez les plus jeunes (alternants) pour qui la notion d'amusement en forme de défi est très moteur des apprentissages.* » Questionnaire FR4 – Répondante 6). Cette nuance est particulièrement importante dans le champ que nous observons, distinguant formation initiale et formation continue en journalisme, destinée à deux publics très différents acceptant l'innovation pédagogique de manière plus ou moins ouverte ;
- le recours à l'innovation pédagogique peut également se révéler, si l'on interprète certaines réponses, comme une arme à double tranchant : « *Ils apprécient beaucoup en général. Bizarrement, ils s'habituent à cette façon de travailler et rechignent du coup à revenir à des cours généraux plus classiques, dont ils perçoivent moins l'utilité directe.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 11).

Quelle évaluation/quelle appréciation spécifique ont fait vos étudiants sur leur apprentissage grâce à votre innovation pédagogique ?

Destinée à approfondir la question précédente, cette question a suscité une réponse positive et sans appel : selon les répondants, tous les apprenants déclarent que l'innovation pédagogique a amélioré leur apprentissage. Même si les réponses des apprenants comme des répondants sont purement déclaratives, elles révèlent a minima un état d'esprit, un ressenti positif. Une étude objective de l'évolution de l'apprentissage avec l'innovation pédagogique en question permettrait de révéler la réalité de cette amélioration de l'apprentissage mais sortirait de notre sujet.

Axe 4 : les conditions facilitant l'acceptation et l'appropriation de l'innovation pédagogique

Selon vous, quelles sont les conditions pour favoriser l'appropriation/l'adoption d'une innovation pédagogique par les étudiants ?

Cette question est centrale dans notre travail et à double titre : elle ambitionnait de révéler à la fois l'opinion des enseignants/formateurs en journalisme sur les conditions d'adoption de l'innovation pédagogique par leurs apprenants et leur propre perception de ces conditions.

S'il arrive que certains répondants ne proposent aucune réponse (« *Je ne sais pas* » – Questionnaire FR2 – Répondante 2) ou confondent conditions préalables et conséquences (« *Favoriser la motivation des étudiants.* » Questionnaire FR4 – Répondante 11), la grande majorité proposent des réponses précises à cette question, traduisant une réflexion sur les pratiques. Ces réponses sont de 3 natures différentes (classées par ordre décroissant du nombre de réponses) :

– *la pédagogie* : pour ces répondants, l'explication détaillée de l'innovation pédagogique est la clé de son acceptation par les apprenants. Quelques exemples de ces réponses : « *Faire de la pédagogie !! Expliquer l'innovation et surtout lui donner du sens.* » (Questionnaire FR2 – Répondant 5) ; « *Il faut surtout expliquer clairement la démarche et faire accepter le côté "work in progress".* » (Questionnaire FR4 – Répondant 8) ; « *L'explication de l'ensemble du process : les raisons de sa mise en place, le protocole de mise en œuvre, les objectifs recherchés, les*

procédures d'évaluation, les retours des différents partenaires (y compris milieu professionnel). » (Questionnaire FR4 – Répondante 10) ;

– *l'adaptation de l'innovation pédagogique aux apprenants* : « *S'adapter à leurs pratiques.* » (Questionnaire FR2 – Répondant 2) ; « *Adapter les outils et les problématiques aux pratiques et préoccupations des étudiants.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 7) ;

– *l'implication des apprenants* : « *Les impliquer dans la construction du savoir.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 7) ; « *Les intégrer dans le processus et accueillir leurs réflexions.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 9) ;

– *la motivation de l'enseignant/du formateur* : « *Mouiller sa chemise et y croire.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 5) ; « *Investissement et adhésion de l'enseignant.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 12).

D'autres critères sont évoqués ponctuellement par certains répondants :

– *la profondeur, l'authenticité de la démarche d'innovation pédagogique* : « *Qu'elle ne soit pas artificielle pour suivre des modes mais réponde à des attentes.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 3) ;

– *l'utilisation de certains procédés pour faire accepter l'innovation pédagogique* : « *L'humour et la dédramatisation du fait d'avoir à apprendre quelque chose de neuf.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 4) ;

– *la mise en contexte de l'innovation dans le processus pédagogique* : « *Un lien explicite avec l'évaluation est indispensable pour que les apprenants ne se sentent pas perdus.* » (Questionnaire FR2 – Répondant 1).

En matière de perception, il semble que pour ces répondants, l'acceptation de l'innovation pédagogique est avant tout affaire d'explication et d'adaptation au public visé. L'attrait de la nouveauté ne favorise pas à elle seule l'acceptation, voire déclenche un rejet (« effet de mode »).

Selon vous, quelles sont les conditions pour favoriser l'appropriation/l'adoption d'une innovation pédagogique par les professeurs/formateurs ?

Abordant frontalement la dimension de l'appropriation de l'innovation par les enseignants/formateurs, cette question cherchait à réduire la distanciation possible par rapport à l'innovation pédagogique et à son acceptation, à susciter aussi une réflexion sur les pratiques. Si certaines réponses à la question précédente abordent d'emblée le rôle de l'enseignant/du formateur dans cette acceptation, de nouvelles nuances sont apportées ici sur ce point spécifique.

Un des premiers points évoqués est la réassurance, **la nécessité de placer l'enseignant/le formateur dans un contexte sécurisant et facilitateur** pour les inciter à s'approprier une innovation pédagogique. En témoignent les citations suivantes : « *Leur faire confiance.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 1) ; « *Leur en donner envie, surtout pas les forcer, ni les menacer. C'est tellement moins ennuyeux.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 4) ; « *Les convaincre de tester ces innovations en leur permettant de revenir à des techniques plus classiques si cela ne fonctionne pas. Les mettre à l'aise avec cette notion d'essayer des choses nouvelles.* » (Questionnaire FR2 – Répondant 5).

Une autre piste évoquée pour cette appropriation est d'associer les enseignants et formateurs à l'émergence et l'adoption d'innovations pédagogiques par **une démarche de co-construction avec des pairs**. En témoignent les citations suivantes : « *Ils doivent en être co-créateurs.* » (Questionnaire FR2 – Répondant 1) ; « *La co-construction en équipe de la procédure d'innovation.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 10) ; « *un partage d'expérience, un testing entre formateurs des méthodes, un soutien dans le suivi des innovations (REX et moyens pour performer)* » (Questionnaire FR4 – Répondante 6).

La dimension des **moyens alloués à l'innovation pédagogique**, au sens large, a fait également surface comme en témoignent les réponses suivantes : « *Leur donner des moyens (temps et compétences) pour pouvoir expérimenter des approches innovantes.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 7) ; « *Une rémunération et une prise en compte des temps de travail supplémentaires.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 8) ; « *Leur donner le temps et les outils pour se les approprier.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 12).

Une autre facette est abordée dans les réponses, celle de **la formation des enseignants et formateurs à l'innovation pédagogique**, une démarche qui nécessite un accompagnement selon ces répondants. En témoignent les citations suivantes : « *Les informer sur les innovations possibles... et les former !* » (Questionnaire FR4 – Répondant 2) ; « *La formation continue, l'évaluation systématique des cours par les étudiants.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 14).

Enfin, une dernière dimension est évoquée qui souligne, en creux, le caractère déstabilisant d'une démarche d'innovation pédagogique : **la nécessaire progressivité dans la mise en place de l'innovation pédagogique**. En témoignent les citations suivantes : « *Chercher à intégrer des innovations de manière progressive, par petites améliorations, plutôt que bouleverser les manières de faire. Partager les expériences entre professeurs/formateurs : la diversité des situations d'enseignement et d'apprentissage, la variété des approches et stratégies possibles ne cesse de m'étonner. Comprendre qu'il n'y a pas une seule bonne approche possible, mais que chaque enseignant/enseignante peut développer des méthodes, contenus et stratégies pédagogiques qui lui sont propres, et qui correspondent à ses valeurs pédagogiques.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 13).

Selon vous, quelles sont les conditions pour favoriser l'appropriation/l'adoption d'une innovation pédagogique dans une école ou un organisme de formation ?

Cette question visait à mettre au jour d'éventuels obstacles à la mise en place d'innovations pédagogiques en enseignement/formation journalistique au niveau de la structure même d'enseignement et du point de vue des enseignants/formateurs qui y travaillent.

Dans un certain nombre de cas, aucune réponse n'a été proposée (« *Sans réponse* », « *Je ne sais pas.* »). La palette des autres réponses est très large et évoque :

- **une réflexion sur l'innovation pédagogique et ses enjeux** : « *La direction des écoles doit comprendre que les innovations peuvent être favorables pour la réputation de l'école, permettre de décrocher des bourses...* » (Questionnaire FR4 – Répondante 11) ;
- **une attitude, une posture à adopter par la structure** : « *Une direction motivée.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 3) ; « (...) *que l'organisme se mette aussi à la place des*

étudiants et que les responsables pédagogie cassent les moules ». (Questionnaire FR4 – Répondant 5) ;

– **un travail sur la méthode** : « *Y aller progressivement et partager les résultats (soit par les évaluations, soit par les retours des apprenants et des enseignants)* » – Questionnaire FR2 – Répondant 5) ; « *L'explication des tenants et aboutissants.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 8). ; « *Un temps d'échange régulier et organisé entre responsables pédagos et formateurs.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 6) ;

– **un travail sur les moyens à mettre en œuvre** : « *Avoir la volonté mais aussi les moyens (ressources humaines et matérielles).* » (Questionnaire FR4 – Répondante 7) ; « *Faire des stages de formation de formateurs.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 4) ;

Avez-vous des interrogations personnelles sur l'innovation pédagogique et si oui, lesquelles ?

Cette question de clôture visait à « boucler l'enquête » et à permettre aux répondants d'évoquer des facettes de l'innovation pédagogiques éventuellement ignorées.

Un nombre important de répondants a répondu par la négative, voire n'a pas répondu du tout. Dans les autres réponses, si une seule répondante répond que « *la notion d'innovation n'est pas très claire pour moi* » (Questionnaire FR4 – Répondant 13), un grand nombre des autres répondants adopte **une position critique vis-à-vis de l'innovation pédagogique** :

– « *Il me semble que la réflexion autour de cette notion nécessite de la situer dans le cadre plus général d'une réflexion et d'un regard critique sur la notion d'innovation. Qu'est ce qui l'inspire ? Comment se diffuse-t-elle ? Cela éviterait d'assimiler l'innovation pédagogique à l'usage du numérique en classe.* » (Questionnaire FR2 – Répondant 1) ;

– « *Sceptique sur la ludo-pédagogie et sur l'omniprésence-présence des écrans.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 1) ;

– « *La crainte qu'elle ne soit que gadgets au détriment d'une pédagogie "de fond"* » (Questionnaire FR4 – Répondant 3) ;

– « *Jusqu'où innover sans trop en faire par souci justement d'innover et se renouveler tout le temps ? il y aussi des vieilles recettes qui ont fait leurs preuves et qu'il faut savoir préserver. L'innovation ne doit pas faire oublier les fondamentaux des contenus et méthodes pédagos.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 6) ;

- « *Distinguer une innovation pédagogique d'une mode ou d'une injonction professionnelle.* » (Questionnaire FR4 – Répondante 10) ;
- « *Je ne vois pas la nécessité d'innover à tout prix.* » (Questionnaire FR4 – Répondant 13) ;

Le nombre et la variété de ces réponses, le « détournement » de cette question visant un approfondissement de la notion d'innovation pédagogique est révélatrice d'une posture critique latente, généralement non exprimée ou de manière informelle par les enseignants/formateurs. En guise de « réflexion », beaucoup de répondants se sont « lâchés » sur l'innovation pédagogique telle qu'elle leur a été proposée. Toute démarche d'introduction de nouveautés sur le plan pédagogique et d'appropriation de ces nouveautés devra nécessairement tenir compte de cet a priori, de cette méfiance. Invoquer l'innovation, justifier une nouvelle démarche pédagogique par le seul motif d'innover ne suffira pas à déclencher l'adhésion et, a fortiori, à permettre l'appropriation.

Pour terminer ce portrait de la formation initiale et continue des journalistes en France et de la part qu'y joue l'innovation pédagogique, il nous a semblé pertinent d'y ajouter 2 entretiens qui abordent cette dimension sous deux angles originaux, deux points de vue aux extrêmes opposés du spectre pédagogique.

Le premier encadré présente la position du service des Formations continues proposées aux médias au sein d'une grande école française de formation au journalisme. Il souligne combien l'innovation pédagogique est un argument ambigu auprès des médias donneurs d'ordre, à la fois attirés par la nouveauté et réticents à prendre des risques dans les formations qu'ils achètent.

Encadré 1

Face à l'innovation pédagogique, des demandeurs de formation journalistique parfois ambivalents

Marie-Thérèse Falcone, expert Médias, Groupe CFPJ – Interview réalisée le 11 mars 2019

« Nous proposons de la formation intra sur mesure à tous les médias en France, en Suisse et en Belgique. Cela représente environ 3 000 personnes formées par an. Les formations se concentrent actuellement les nouvelles technologies et plus globalement la transition digitale. Nous travaillons essentiellement pour les médias print et audiovisuel, moins pour la radio et le web. À titre d'exemple, nous n'avons quasiment pas de clients "pure players" : ils n'ont pas d'argent ou n'ont pas besoin de formation continue (Mediapart) ; ce sont souvent des créations récentes avec des jeunes déjà formés. Nous accompagnons aussi des "universités internes" comme l'Académie Prisma... mais ça n'est plus comme avant, c'est un marché qui se réduit du fait des différentes fusions et acquisitions de médias.

Sur le plan de l'innovation pédagogique, nos clients sont assez ambivalents. Quand nous les contactons, ils nous demandent souvent : "Qu'est-ce que vous avez de nouveau ?" mais ils y vont à tâtons. Quand nous leur proposons de nouveaux modes pédagogiques – comme la formation par vidéo ou le e-learning –, il y a un effet Waou mais ils finissent par revenir à des modes d'enseignement classique. Nous avons mis en place de plein de trucs mais au final le présentiel prime. Dans une de nos formations récentes pour un grand groupe média de l'Est, nous avons d'ailleurs mêlé les 2, en *blended*, avec une journée en présentiel suivie d'un parcours en VOD. Un autre point me semble important à préciser : les innovations pédagogiques proposées reproduisent souvent ce qui se fait aux États-Unis mais là-bas, il y a une culture du distanciel, pas ici. Aujourd'hui, quand les entreprises vont vers les innovations pédagogiques c'est pour une raison d'économies, elles veulent du conseil de tous types (audit, benchmarking). Ce qu'elles demandent, ce sont des formations présentiels beaucoup plus réduites, plus courtes, et des parcours de management sur le long terme. Il y a une forte demande de montées en compétences individuelles (coaching, accompagnement individuel avec un face-à-face physique). Les OPCO [NDLR : Opérateurs de Compétences] poussent dans le sens de ce coaching/accompagnement. Les pédagogies innovantes sont celles qui vont dans ce sens, avec des formateurs internes dédiés à une personne.

Chez les journalistes, le e-learning, ça ne prend pas. Nous leur proposons des formations vidéo à la carte (*video on demand – VOD*), souvent des tests, mais ils n'y vont pas. Les raisons sont souvent multiples : ils travaillent en flux tendu donc n'ont pas le temps de se former. Le

présentiel est aussi un temps d'échange pour eux, sinon, ils ne se voient pas ou ne se parlent pas. Le distanciel, ça les gonfle, c'est trop cadré... Il y a aussi la peur du risque. Les journalistes sont également des suiveurs, ils aiment travailler en groupe et adoptent l'opinion du groupe, de leurs pairs, donc si la majorité préfère le présentiel... »

Le second encadré détaille l'expérience concrète de ce qui constituait une innovation pédagogique à l'époque (avant la crise du Covid et les bouleversements qu'elle a entraînés), la formation à distance personnalisée d'une professionnelle en reconversion. Une démarche qui, comme cela a été mentionné plus haut dans les enquêtes, nécessite de repenser complètement sa formation.

Encadré 2

La formation à distance, une « révision fondamentale » de la façon de faire

Sylvie HAMEL, formatrice – Interview réalisée le 11 juillet 2018

Journaliste expérimentée (presse magazine et news d'information, presse professionnelle – rédaction et maquette), Sylvie consacre aujourd'hui 70% de son temps à la formation (SR, maquette, rewriting, techniques d'interview, de reportage.

« J'ai assuré une formation en tête-à-tête entièrement à distance pendant trois mois pour une jeune journaliste en presse hebdomadaire régionale (PHR) dont le thème était "Améliorer son rewriting". Nous avons un cours par semaine, les cours en ligne avaient une durée d'une heure et quart. Ils avaient lieu le vendredi matin, le lendemain du bouclage. Camille était journaliste dans un hebdo régional. C'était la seule demi-journée où elle n'était pas sur le terrain.

Concrètement, cela a demandé une révision fondamentale de ma façon de faire. Il a fallu redécouper la matière en 11 modules, simplifier les données. Il fallait que chaque module, théorie et application, tienne en quarante-cinq minutes. Les trente minutes du début du cours étant consacrées au retour sur les acquis de la semaine précédente et à la correction des exercices. En face-à-face réel, on explique beaucoup, sous des formes différentes. On fait des redondances jusqu'à ce qu'on détecte sur les visages des stagiaires que tout est compris.

En virtuel, on ne voit guère les mimiques, trop absorbés que nous sommes par la gestion de la technique, du contenu de ce qu'on dit et en raison de la mauvaise qualité de la transmission.

Simplifier, cela signifie “aller à l'os” de ce qu'on veut faire comprendre. Cela signifie aussi faire des schémas, utiliser beaucoup de visuel et beaucoup d'exemples très courts. En gros, je me suis basée sur la structure "Message essentiel". Si je dois le dire en une phrase, quelle est-elle ? Presque du slogan. En préparant, j'étais dans l'esprit découpage vidéo ou BD, avec un schéma de fonctionnement affirmation / preuve.

En termes de logistique, il faut à chacun un endroit tranquille, où aucune intrusion n'est possible, ou aucun téléphone ne doit sonner. Camille avait obtenu un bureau assez calme, mais nous avons eu des interruptions. Et c'est pénible car chacun perd le fil. J'ai eu la chance d'avoir en face de moi quelqu'un qui était capable de rester très concentré pendant une heure et quart. Pour le formateur, il faut une organisation rigoureuse des fiches, comme à la télé. Pour le stagiaire, il y a nécessité d'avoir papier et crayon à portée de main. On doit pouvoir écrire sur deux supports et passer facilement de l'un à l'autre. Tout cela demande une certaine agilité. Impossible de rester passif.

À part quelques ratages dus à la technique mais peu handicapants, la formation s'est bien déroulée. Nous avons pu faire tout ce que j'avais prévu. Le découpage était correct puisque je n'ai pas eu à accélérer tout à coup ni à ralentir. Plutôt de bonnes surprises. Je craignais un peu que l'outil informatique bloque la relation. Elle s'établit différemment, plutôt sur le mode téléphone, basé sur la voix. Un peu la gestuelle, mais je me suis aperçue que je la décodais mal. En regardant mon écran pédagogique, du coin de l'œil, je voyais sur l'écran de contrôle Camille faire un grand geste et je pensais qu'elle avait une question, une difficulté. Et simplement, elle repoussait ses cheveux, se rejetait en arrière de l'écran pour changer de position... Bref, c'était de fausses infos, très secondaires.

C'était une expérience intéressante en ce qu'elle questionne les habitudes. Elle oblige à s'inscrire dans une autre dimension. Je serais assez d'accord pour recommencer ! La contrainte

réseau est trop présente pour avoir l'esprit totalement tranquille. Mais la multiplication des outils et des formats est intéressante. Elle demande une certaine agilité qui est parfaitement stimulante. »

Le monde francophone dans son ensemble : des situations très disparates

Après avoir examiné en détail la situation de l'enseignement/journalisme en France et la part qu'y occupe l'innovation pédagogique, et avant d'aborder le cas de la Suisse, notre terrain d'expérimentation, nous avons pour projet de balayer d'autres contextes nationaux de la francophonie. Notre intention était d'y repérer à la fois d'éventuelles constantes liées à cette communauté linguistique et culturelle et des cas particuliers.

Cette approche culturelle a été indirectement abordée par neuf chercheuses et chercheurs belges, canadiens et suisses dans un article récent¹⁰⁵. Outre la langue française, ces trois pays multiculturels partagent des paysages médiatiques, des systèmes et des approches du journalisme similaires à ceux existant dans les pays d'Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord. Après avoir échangé sur leurs contextes journalistiques respectifs, ils en tiraient les conclusions suivantes.

L'analyse comparative menée par ces chercheurs suggère que les journalistes francophones de ces trois pays ont bien plus en commun qu'avec des journalistes d'autres pays. Ils paraissent plus enclins à donner à leur métier une dimension politique évoluant autour des questions d'actualité, de l'implication du citoyen et de l'observation critique du pouvoir, et moins motivés par le fait d'attirer et de satisfaire de nouveaux publics.¹⁰⁶ Ils concluent qu'il existe bien, selon eux, une « *différence francophone* » mais que celle-ci est minime.

¹⁰⁵ BONIN Geneviève, DINGERKUS Filip, DUBIED Annik *et al.*, « Quelle Différence ? » [en ligne], *Journalism Studies*, 18, Routledge, 2017, [consulté le 22 juillet 2021].

¹⁰⁶ Cette dimension affleure un peu plus haut dans notre travail dans notre analyse de la définition et de la perception de l'innovation pédagogique, avec des répondants anglophones évoquant par endroits l'importance du « marché » et de ses mécanismes et son lien avec la formation/l'enseignement du journalisme.

Dès lors, il ne nous a plus semblé pertinent ici de creuser le terrain francophone dans son ensemble pour plusieurs raisons. Tout d’abord, cette démarche systématique pouvait aboutir aux mêmes constats, à quelques variantes près, que ceux dressés après l’exploration détaillée du contexte français d’une part, et suisse d’autre part. Notre enquête mondiale réalisée à l’occasion du WJEC en 2019 (voir plus loin) couvrait en outre un certain nombre de ces pays (Belgique, Cameroun, Côte-d’Ivoire, Liban, Madagascar, Maroc, Sénégal, Tunisie), souvent avec un nombre réduit de répondants pour chaque pays, ce qui ne permettait pas de tirer des conclusions. Chacun des pays mentionnés ici mériterait une recherche en soi concentrée sur le pays lui-même et/ou sur sa région (Afrique du Nord, Afrique noire francophone, Proche-Orient...). Certains cas particuliers, particulièrement intéressants pour notre démarche (comme la RTBF Académie en Belgique), seront mentionnés en partie finale de notre travail comme des pistes « *acceptables* » (par les intéressés) d’innovation pédagogique.

Enfin, pour aborder d’autres contextes culturels d’enseignement/formation au journalisme, il nous a paru plus judicieux et parlant d’exploiter pleinement le riche contexte biculturel du Canada qui, par son environnement et son histoire, se situe à la jonction des deux visions du journalisme – et donc, de son enseignement/formation et des innovations possibles dans ce domaine – évoquées par les neuf chercheurs mentionnés plus haut.

2) À la croisée des mondes francophone et anglophone : l’exemple du Canada

L’université Laval à Québec (Canada), par l’intermédiaire du département d’Information et de Communication de la faculté des Lettres et des Sciences humaines, nous a invité à venir explorer le « terrain canadien ». À l’issue de ces quatre mois (septembre-décembre 2019) d’observations et d’échanges avec les acteurs concernés, nous devons produire une revue de littérature spécifique à l’Amérique du Nord intitulée “Défis de l’enseignement au journalisme en contexte numérique” d’une part, et une évaluation des besoins de formation et des formations effectives réalisées par deux entités : la Fédération professionnelle des journalistes du Québec (FPJQ) et Radio-Canada d’autre part.

À ce « cahier des charges » initial, nous avons ajouté deux panoramas de l'enseignement/de la formation journalistique en Amérique du Nord. Le premier, à vocation exhaustive, présentait l'enseignement/la formation au journalisme au Canada ; le second, plus succinct, recensait les structures proposant l'acquisition de savoirs et savoir-faire indispensables pour les différents métiers du journalisme.

Ainsi, comme nous l'avons fait pour d'autres terrains d'enseignement/formation du journalisme étudiés en profondeur (France, Suisse), nous présentons d'abord le contexte (deux environnements spécifiques pour ce pays bilingue et biculturel) puis abordons la dimension de l'enseignement/formation, et la part éventuelle d'innovation pédagogique dans cette dimension, par le biais des nombreux entretiens complémentaires menés en parallèle avec les enseignants/formateurs d'une part, puis grâce à une enquête en ligne menée auprès des journalistes concernés par la formation d'autre part.

Il est à noter, enfin, que cette synthèse a été rédigée en décembre 2019, à notre retour du Canada et avant la rédaction de cette thèse. Depuis la réalisation de cet « instantané », au sens photographique du terme, la situation sur place a nécessairement évolué depuis le bouleversement provoqué par la pandémie du Covid.

a) Lexique de l'enseignement/formation du journalisme : définitions préliminaires

Pour mener à bien ce travail, une définition claire et sans ambiguïté d'un certain nombre de termes nous a semblé essentielle. En effet, notre origine personnelle et professionnelle – journaliste, formateur et chercheur non canadien – nous place à l'extérieur du terrain observé. Si ce positionnement est bénéfique pour la distanciation, des erreurs d'appréciation ou des divergences sur les mots et les notions peuvent aussi en découler.

Enseignement, education / formation

En France, les deux termes sont clairement liés à deux approches distinctes de la transmission des savoirs, pour le journalisme comme pour tout autre métier ou pratique professionnelle.

L'enseignement – et son pendant anglais, *education* – est associé au monde scolaire et universitaire, la transmission des contenus (des savoirs théoriques, principalement) est considérée *du point de vue de l'émetteur (l'enseignant et l'institution)*, proposant une approche académique généralement de type communication descendante (de l'enseignant vers les élèves ou étudiants). La formation, elle, est associée au monde professionnel, au « terrain », et la transmission des contenus (souvent des savoir-faire, avec un apport théorique inexistant ou subordonné aux réalisations pratiques) est considéré *du point de vue du récepteur (étudiant, stagiaire, apprenant)*, dans une perspective d'acquisition de compétences au sens large du terme, voire de développement personnel pour certains contenus. Les catalogues des principaux organismes de formation de journalistes en France – CFPJ, ESJ, CUEJ, École des métiers de l'information - EMI... tout comme le détail des programmes de certains Cégeps¹⁰⁷ et *colleges* au Canada¹⁰⁸ illustrent sans ambiguïté cette vision.

Dès lors, choisir l'un ou l'autre terme – l'enseignement du journalisme ou la formation de journalistes ? – n'est pas sans conséquence. Opter pour l'une ou l'autre de ces acceptions caractérise le point de vue à partir duquel on aborde le problème considéré ; en outre, cette décision déterminera le choix des mots clés (et des articles et ouvrages retenus) pour la revue de littérature envisagée.

Pour ce panorama, nous avons choisi... de ne pas choisir. Il nous a semblé intéressant en effet de considérer cet état des lieux avec le spectre le plus large possible, cette multiplicité des termes pour définir "l'acquisition des compétences professionnelles pour l'exercice des

¹⁰⁷ Collège d'enseignement général et professionnel.

¹⁰⁸ Au Canada, on distingue les formations collégiales (appelées les Cégeps ou collèges) côté francophone et les *colleges* côté anglophone.

métiers du journalisme” – notre propre formulation, volontairement englobante – étant à l’image du journalisme, multiforme par nature. Ce non-choix nous a permis également de considérer d’autres formes de transmission de compétences – et ces formes ou formats évoluent beaucoup depuis quelques années, en enseignement comme en formation professionnelle – et de voir aussi les choses du point de vue des principaux intéressés, les journalistes en devenir ou en activité.

Journalisme, journaliste

Le *Guide de déontologie des journalistes du Québec (2010)*¹⁰⁹, publié par la Fédération professionnelle des journalistes du Québec (FPJQ) propose une définition claire de la fonction de journaliste, même si cette définition n’est pas acceptée de tous. Son acception est à la fois précise et large :

« Le terme journaliste se réfère à toute personne qui exerce une fonction de journaliste pour le compte d’une entreprise de presse. Exerce une fonction de journaliste la personne qui exécute, en vue de la diffusion d’informations ou d’opinions dans le public, une ou plusieurs des tâches suivantes :

- recherche de l’information ;
- reportage, interview ;
- rédaction ou préparation de comptes rendus, d’analyses, de commentaires ou de chroniques spécialisées ;
- traduction et adaptation de textes ;
- photographie de presse, reportage filmé ou électronique ;
- affectation, pupitre (titrage, mise en pages...), correction des textes ;
- dessin de caricatures sur l’actualité, dessin et graphisme d’information ;
- animation, réalisation ou supervision d’émissions ou de films sur l’actualité ;
- direction des services d’information, d’affaires publiques ou de services assimilables. »

¹⁰⁹ FÉDÉRATION PROFESSIONNELLE DES JOURNALISTES DU QUÉBÉC, *Guide de déontologie des journalistes du Québec*, 2010, Montréal.

Le Conseil de presse du Québec, dans son guide de déontologie, va dans le même sens : est reconnu(e) journaliste « toute personne qui, exerçant des fonctions journalistiques et ayant pour objectif de servir le public, recherche, collecte, vérifie, traite, commente ou diffuse de l'information destinée à un large public, sur des questions d'intérêt général. » Ces définitions de la fonction sont à la fois plus précises, plus larges et moins institutionnelles et juridiques que la définition française (voir [la définition donnée par la Commission de la carte d'identité des journalistes professionnels](#))¹¹⁰. Toutefois, comme le souligne Jean-Claude Picard¹¹¹, la FPJQ comme sa consœur institutionnelle française met en avant une définition quasi statutaire de la profession : elle reconnaît comme journaliste « *la personne qui a pour occupation principale, régulière et rétribuée l'exercice d'une fonction de journaliste pour le compte d'une ou plusieurs entreprises de presse québécoise* ». Pour être reconnus comme journalistes, les candidats à l'adhésion à la FPJQ doivent présenter trois productions journalistiques récentes, un bulletin de salaire et, éventuellement, un contrat de travail émanant d'un média d'information. Mais l'exercice du journalisme et une reconnaissance plus large ne sont pas conditionnés par l'obtention d'une carte de la FPJQ.

Là encore, ce travail de définition préalable des termes revêt une importance primordiale, non pas tant pour la comparaison des définitions canadienne (québécoise) et française mais par ses incidences multiples sur le travail de synthèse demandé. Ainsi, l'importance attachée, dans la définition de la FPJQ, aux savoir-faire pratiques qui définissent la/les fonction(s) de journalistes, est en décalage, voire en opposition avec la conception plus théorique rencontrée dans les différents contextes *d'enseignement* du journalisme, mettant souvent plus en avant le sens du métier de journaliste (avec des contenus comme l'histoire des médias, la déontologie, l'éthique...) que sa pratique concrète, au jour le jour, dans des médias. Cette pratique elle-même relève d'une conception universitaire : il ne suffit pas tant de devenir journaliste que de glaner des points pour obtenir un diplôme et un niveau universitaires.

¹¹⁰ Articles L7111-3, L7111-4 et L7112-1 du code du travail.

¹¹¹ PICARD, J.-C., – Formation : miser sur les fondamentaux du journalisme in *Les journalistes – Pour la survie du journalisme*. 2010, Éditions Québec-Amérique, Montréal.

En outre, il n'est pas nécessaire de venir de telle ou telle école, d'avoir suivi telle formation pour être recruté(e) comme journaliste au Canada. Les entretiens avec différents rédacteurs et rédactrices en chef de médias canadiens le confirment : souvent, des qualités personnelles comme la curiosité et l'adaptabilité permanentes, une large culture générale, une première expérience de production journalistique dans des médias communautaires ou étudiants, par exemple, constituent le meilleur des atouts auprès des recruteurs.

La multiplicité des fonctions recensées par la FPJQ, basée sur la réalité, montre bien que « journalisme » est un mot-valise : il n'y a pas un journaliste type mais des journalistes, avec des fonctions parfois très différentes même si elles sont complémentaires – c'est le cas dans de très nombreux pays. Quand il faut recenser pour cette synthèse les structures assurant « la transmission et l'actualisation des savoirs et savoir-faire requis pour les métiers du journalisme »¹¹², quelles structures retenir ? Les universités, les « collèges »¹¹³, les organismes de formation professionnels, les experts externes, les médias eux-mêmes (qui, comme *Le Soleil*, *Le Devoir* ou *Radio-Canada*, assurent et assument eux-mêmes leurs formations) ? Comme explicité précédemment, notre choix, pour le travail à réaliser, a été de prendre un spectre large et d'adopter des catégories bien définies. Incidemment, la multiplicité des entrées (au sens documentaire du terme) a eu pour conséquence, là encore, d'élargir la palette des mots-clés pour la revue de littérature élaborée pour ce travail.

Numérique / digital – Contexte numérique

Définir cette notion est essentiel ici puisque l'intitulé même de cette synthèse et de notre recherche au sens large évoque un contexte numérique. Les deux termes, de plus en plus usités, sont en général employés à tout bout de champ, notamment le terme *digital* en France et dans des domaines hors formation mais très présents comme le marketing ou la publicité. Il nous a semblé utile d'apporter plusieurs précisions à ce sujet.

¹¹² Il s'agit de notre propre définition. Cette formulation nous permet d'éviter de choisir entre enseignement et formation, voire d'ouvrir la porte à d'autres formes de transmission.

¹¹³ Pour le Canada, on distinguera ici les *colleges* au sens anglo-saxon du terme – établissement qui permettent l'obtention d'un diplôme de premier cycle – et les collèges et Cégeps offrant une formation en général courte et pratique ou technique.

En premier lieu, les chercheurs du monde francophone (les Québécois¹¹⁴ comme les Français) tiennent à l'emploi du mot numérique, excluant autant que possible l'anglicisme *digital*. À notre sens, cette insistance peut s'expliquer de deux façons. Le terme numérique est à la fois global et précis puisqu'il englobe tout ce qui est lié à l'informatique, au virtuel et, plus globalement, aux nouvelles technologies.¹¹⁵ Le terme *digital*, à l'origine, ne se réfère qu'à des technologies requérant l'utilisation des doigts (écrans digitaux, par exemple) ou, pour les anglophones, des *digits*, des chiffres. Cette utilisation par l'environnement technologique anglo-saxon prédominant a poussé à sa généralisation, ce qui a sans doute conduit certains acteurs – chercheurs épris de précision, francophones défendant leur langue – à persister dans l'emploi du terme numérique – c'est la deuxième raison.

La notion même du numérique et ses applications ont fait l'objet de diverses définitions par plusieurs chercheurs, au Canada (Vitali-Rosati, 2014)¹¹⁶ comme en France (Ertzscheid, 2013¹¹⁷ ; Berry, 2018)¹¹⁸. Si la définition originale livrée par le Larousse – « *représentation d'informations ou de grandeurs physiques au moyen de caractères, tels que des chiffres, ou au moyen de signaux à valeurs discrètes* » par opposition à analogique – ne nous sera pas d'une grande utilité, nous retiendrons, pour distinguer les enseignements et les formations au journalisme « dans un contexte numérique », les critères suivants :

– **le contenu** des enseignements et formations journalistiques est issu des technologies numériques (ex. : vidéo, web, réseaux sociaux, visualisation de données, intelligence artificielle, etc.) ;

¹¹⁴Voir la distinction très précise entre numérique et digital établie par Le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (OQLF).

¹¹⁵ « Le numérique se définit comme l'ensemble des disciplines scientifiques et techniques, des activités économiques et des pratiques sociétales fondées sur le traitement de données numériques. » – Journal officiel de la République française, n° 0058, 9 mars 2021.

¹¹⁶ VITALI-ROSATI M., *Pour une définition du numérique*, in *Pratiques de l'édition numérique*, Montréal : 2014 – Chap. 4, pp. 63-75.

¹¹⁷ ERTZSCHEID O., *Qu'est-ce que l'identité numérique ?*, Open Edition Press, 2013, 70 p.

¹¹⁸ BERRY G., *Pourquoi et comment le monde devient numérique*, leçon inaugurale, Collège de France, 17 janvier 2018.

- les enseignements et formations journalistiques ont recours aux outils numériques comme **support** (supports de cours numériques de type PDF, fichiers audio ou vidéo, etc. ; plate-forme d'échange de type Moodle ou Slack, sites web de mise en pratique pour le journalisme numérique, vidéos éducatives, etc.) ou comme production journalistique (articles web, sujets son ou vidéo, *long forms*, webdocs...)
- les enseignements et formations journalistiques utilisent les outils numériques comme **modalité d'enseignement** en propre : formation à distance - classes virtuelles/*e-learning*, enseignement/formation hybride/*blended learning*, enseignement ou formation par la vidéo/*video learning*, webinars, enseignement ou formation via le téléphone mobile/*mobile learning*, jeux sérieux/*serious games*, Moocs ;
- les enseignements et formations journalistiques utilisent les outils numériques comme **médias de diffusion/de promotion** de ces enseignements et formation : page ou site web, présence sur les réseaux sociaux, cette présence ou *identité numérique*¹¹⁹ de l'institution constituant un sujet d'étude en soi au vu de sa richesse (quels réseaux, quelle ligne éditoriale pour chacun, quels contenus, quelle fréquence, quelles réactions et réponses du public...)

Découlant de ce concept du numérique, le terme « nouvelles technologies », très employé à l'apparition de ces outils à la fin des années 90, a progressivement évolué : ces technologies ne sont plus vraiment nouvelles et elles se sont spécialisées, qualifiées notamment, dans le monde de l'enseignement/de la formation, de « technologies éducatives ». Pour notre revue de littérature, nous avons donc privilégié cette expression et son équivalent en anglais (*education technologies* ou *Edtech*) que nous avons retenus en mots-clés. Toutefois, les termes « nouvelles technologies », nouvelles technologies de l'information et de la communication ou les célèbrissimes NTIC ou TIC perdurant, nous les avons également utilisés.

¹¹⁹ GEORGES F., Représentation de soi et identité numérique – Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 in *Réseaux* 2009/2 (n° 154), pp. 165-193.

b) L'enseignement/la formation en journalisme au Canada dans les universités

Le répertoire des universités recense 91 universités et 9 *colleges* de type universitaire.¹²⁰ Il nous a semblé plus pertinent d'une part, de diviser cet échantillon en établissements francophones (21) et anglophones (70), et de traiter séparément les universités d'une part, et les Cégeps/collèges et *colleges* (au sens anglo-saxon) d'autre part.

Les observations qui suivent portent sur tous les types de journalisme (presse écrite, radio, télévision, web). Elles entendent l'enseignement du journalisme au sens large, comme métier à part entière ou comme des savoirs et savoir-faire issus de ce métier et enseignés en tant que tels, soit comme des « humanités journalistiques » acquises en prélude d'une formation ultérieure, soit comme des compétences utilisées pour d'autres professions (communication, relations publiques). Ces observations étendent parfois cet enseignement à des établissements hors cadre universitaire où peuvent se trouver les compétences recherchées, ce que n'hésitent pas à faire les médias eux-mêmes dans une démarche très pragmatique. Le numérique incite à « pousser les murs ». Enfin, elles sont essentiellement descriptives, brossant le portrait de l'enseignement/de la formation au journalisme au Canada – la finalité originelle de cet état des lieux – mais restent en lien avec notre recherche, notamment par la réalité pédagogique plus ou moins innovante évoquées dans les témoignages des acteurs dans ces structures d'enseignement/de formation.

Établissements francophones

Sur les 21 établissements supérieurs francophones du Canada, 13 proposent des enseignements du journalisme sous des formes plus ou moins développées. Nous avons distingué 3 formes d'enseignement.

¹²⁰ Alberta : 8 universités ; Colombie britannique : 11 universités, 1 *college* ; Manitoba : 5 universités, 2 *colleges* ; Nouveau-Brunswick : 4 universités ; Nouvelle-Écosse : 9 universités ; Ontario : 30 universités, 3 *colleges* ; Québec : 19 universités ; Saskatchewan : 3 universités, 3 *colleges* ; Terre-Neuve et Labrador : 1 université ; Île-du-Prince-Édouard : 1 université.

1°) Les écoles de journalisme à part entière

Il n'existe pas d'école de journalisme indépendante au Canada comme cela peut exister dans d'autres pays. Toutes les unités d'enseignement du journalisme sont intégrées dans des facultés plus larges : Arts, Communication, Lettres par exemple. Une seule structure, intégrée à la faculté de Communication, se rapproche de ce type d'établissement indépendant par son appellation : l'École des médias de l'Université du Québec à Montréal (Uqam). Les diplômes proposés ne se limitent pas au journalisme.¹²¹ La dimension numérique propre aux nouvelles formes de journalisme y est bien intégrée dans les programmes, les cours, les productions des étudiants.¹²²

2°) Les départements de journalisme intégrés (dans des facultés de Communication, des arts ou des Lettres et Sciences humaines)

On recense 5 universités proposant des enseignements/formations aux métiers de journalistes.¹²³ Dans ce groupe, 3 universités sortent du lot par l'importance des enseignements proposés : l'Université Laval, l'Université de Montréal et l'Université d'Ottawa. La dimension numérique propre aux nouvelles formes de journalisme est intégrée dans les programmes, les cours, les productions des étudiants. Cette intégration va d'un programme entièrement consacré à cette dimension (Journalisme numérique de l'université d'Ottawa) à des cours spécifiquement consacrés à la production journalistique multimédia (université Laval, université de Montréal, universités Laurentienne/Sudbury). Les 2 derniers établissements universitaires proposent des formes limitées d'enseignement du journalisme (mineure en journalisme), englobées dans une perspective plus large (communication, relations publiques) ou plus légère (initiation aux savoir-faire journalistiques).

3°) Les enseignements isolés de savoir-faire journalistiques

¹²¹ Les diplômes proposés sont les suivants (seuls le premier diplôme propose une formation au journalisme) : [Baccalauréat en communication \(journalisme\)](#), [Baccalauréat en communication \(création médias\)](#), [Baccalauréat en communication \(création médias - télévision\)](#), [Baccalauréat en communication \(création médias numériques\)](#).

¹²² Voir Témoignage Jean-Hugues Roy.

¹²³ Voir Annexe 4 – Liste des établissements canadiens proposant des formations en journalisme.

Dans ce groupe, 7 établissements universitaires proposent des enseignements ou formations à des savoir-faire très variés qui vont de la rédaction/communication écrite à la vidéo, de la création numérique à la cyberenquête.¹²⁴ Si ces compétences isolées semblent éloignées des enseignements classiques du journalisme, elles peuvent trouver toute leur place – comme savoir-faire complémentaires dans une logique de formation continue – dans la palette nécessairement éclectique des médias, surtout dans le contexte numérique actuel. Dans le même esprit, ces compétences peuvent être acquises dans des organismes de formation professionnelle hors cadre universitaire (voir plus loin).

Établissements anglophones

Sur les 70 établissements supérieurs anglophones du Canada, 34 proposent des enseignements du journalisme sous des formes plus ou moins développées. Comme pour les établissements francophones, nous avons distingué 3 formes d'enseignement.

1°) Les formations au journalisme dans des entités spécifiques (journalisme, communication)

Dans cette catégorie figurent 3 établissements (classement alphabétique par province) : l'University of British Columbia (UBC) de Vancouver – Graduate School of Journalism, la Ryerson University (Toronto) – RTA School of Media et l'University of Regina – School of Journalism.¹²⁵ Ces 3 établissements intègrent fortement la dimension numérique à leurs enseignements, mettant en avant la formation à un journalisme multiplateforme. De manière significative, Ryerson a choisi d'appeler son école *School of Media* – et pas journalisme –, compte dans ses programmes une grande variété d'utilisation des médias, notamment *digital* (numérique) ou même dans le domaine des beaux-arts (*fine arts*) pour souligner l'importance de la créativité dans ces domaines.

2°) Les formations au journalisme dans un autre type de département

¹²⁴ Voir Annexe 4 – Liste des établissements canadiens proposant des formations en journalisme.

¹²⁵ Voir le détail pour ces établissements en Annexe 4 – Liste des établissements canadiens proposant des formations en journalisme.

Dans cette catégorie figurent 12 établissements proposant soit des enseignements strictement consacrés au journalisme, soit étroitement liés à la communication.¹²⁶ Dans ce groupe, 5 universités se détachent pour leurs nombreux enseignements liés au numérique (Concordia University – Montréal) ; par l'importance des programmes/enseignements proposés (University of King's College – Halifax ; Carleton University – Ottawa) ; par leur spécialisation stricte en journalisme (Thompson Rivers University – Kamloops, Saint-Thomas University – Fredericton).

3°) Les enseignements isolés de savoir-faire journalistiques

Si on élargit la perspective aux multiples savoir-faire journalistiques comme nous l'avons proposé initialement, on trouve au Canada anglophone de nombreux établissements universitaires (19) proposant de se former à ces compétences souvent très recherchées par les médias qui, par la suite, complètent ce bagage par des formations internes.

Dans cette perspective, les frontières deviennent floues dans l'environnement anglophone comme francophone... à l'image du journalisme aujourd'hui qui, sous l'impulsion du numérique entre autres facteurs (besoins et demandes des employeurs, déclin des conditions d'exercice du métier), essaie de faire cohabiter les fondamentaux du métier avec les nouvelles compétences demandées.

L'univers anglophone présente des spécificités. Ainsi, on note l'omniprésence du *creative writing*, qui ouvre de multiples portes : dynamisation de l'écriture rendue nécessaire par la multiplication des supports de publication, initiation à la scénarisation éditoriale pour des contenus complexes comme les *long forms* – on est souvent près de la vidéo et du cinéma, comme l'attestent les enseignements de *screenwriting* proposés dans certains établissements. Dans un registre assez proche s'y développe l'écriture *non fiction*, forme hybride issue du nouveau journalisme et entremêlant genre journalistique, enquête socio-anthropologique et écriture littéraire.

¹²⁶ Voir le détail pour ces établissements en Annexe 4 – Liste des établissements canadiens proposant des formations en journalisme.

L'intégration du numérique dans l'enseignement du journalisme des universités canadiennes

Il est possible de tirer quelques principaux enseignements de notre observation détaillée.

La présence du numérique est indéniable et diversifiée. Les universités canadiennes proposant un enseignement en journalisme consistent abordent en très grande majorité la dimension du numérique en journalisme, sous des formes assez variées. La production journalistique numérique occupe une part prépondérante : ces cours pratiques ou ateliers (*hands-on courses*), sont présentés sous la forme de journalisme en ligne (*online journalism, mobile journalism*) ou sous des appellations plus spécifiques (production journalistique multimédia, *digital publishing, digital media production, creating websites, creating podcasts...*). Cette production est présentée dans des journaux-écoles web (en nombre limité) ou directement publié dans les médias locaux pour les meilleurs travaux ;

Dans cet environnement, la place réservée à la scénarisation ou *storytelling* est notable. Les cours qui s'y consacrent apparaissent régulièrement dans les programmes, sous une forme globale (*digital storytelling*) ou spécifique (*social media storytelling, data storytelling*). Conçus de manière transversale, ils peuvent aussi satisfaire les besoins d'autres filières (communication, marketing). Dans une perspective plus large, l'introduction au numérique et aux problématiques associées est elle aussi très présente : un nombre non négligeable de cours abordent le numérique de manière globale ou académique (introduction au multimédia, Le journalisme à l'âge digital, etc.). En revanche, la place réservée aux dernières évolutions numériques est plus restreinte : le codage et son intégration à la problématique journalistique est rarement abordé (seulement quelques cours, 1 est donné à distance depuis janvier 2020 à l'université Laval) ; l'intelligence artificielle et ses incidences sur l'activité journalistique ne sont pas encore présents, même sous la forme académique, ou l'ont été mais sans succès (université d'Ottawa).

Enfin, nous avons repéré dans cet environnement quelques spécificités culturelles : en grande majorité, les établissements universitaires anglophones du pays sont tournés vers l'aspect pratique du journalisme, avec une expérimentation de tous les médias numériques à des fins journalistiques. On trouve aussi dans les programmes, de manière récurrente, des cours en *creative non fiction*, issus des départements de lettres ou des arts. Dans la perspective

numérique, ce travail sur l'écriture peut trouver sa place notamment dans la production des *longforms*, récits multimédia longs.

Pendant cette période de terrain, 24 entretiens ont été menés afin de dépasser les premières observations et d'évoquer, au-delà des contenus, les modes pédagogiques et leur caractère éventuellement innovant. Il aurait été fastidieux et inutile de les retranscrire tous : nous avons sélectionné ceux qui étaient les plus représentatifs et qui offraient les informations les plus originales.¹²⁷

Ces entretiens avaient pour objectifs de détailler le cadre d'enseignement du journalisme dans l'établissement des personnes interrogées, mais aussi de fournir des éléments plus généraux sur l'enseignement du journalisme au Canada. En lien plus étroit avec notre recherche, ils répondent, directement ou indirectement, à la question de l'innovation pédagogique – explicitement posée lors de chaque entretien –, situant les éventuelles innovations soit au niveau du contenu, soit au niveau de la pédagogie.

Certaines structures poussent assez loin la promotion de l'innovation pédagogique en général, apportant ainsi un soutien institutionnel à la démarche... plus ou moins suivie. C'est le cas par exemple de l'université Laval : « *Nous avons un programme d'appui à l'innovation pédagogique déployé sur un site dédié et très riche, Enseigner.ulaval.ca, explique Steve Vachon, responsable du Bureau de soutien à l'enseignement. Nous avons également mis en place une démarche de valorisation avec un concours annuel de prix d'excellence en innovation. Les jeunes professeurs sont très demandeurs... mais seulement 10% des professeurs de l'université viennent consulter nos ressources !* »

Les démarches d'innovation pédagogique observées ne se focalisent pas sur le numérique (comme dans le contexte français, par exemple), un non-sujet dans le contexte canadien : le numérique, sous toutes ses dimensions, est intégré depuis longtemps dans l'enseignement/formation journalistique, comme moyen pédagogique ou comme matière à part

¹²⁷ Voir en annexe : Annexe 5 – Liste des entretiens.

entière. L'innovation prend souvent la forme de l'expérimentation ou de la recherche : « *Nous réservons une place importante à la recherche, explique Alfred Hermida, directeur de la Graduate School of Journalism (University of British Columbia), que ce soit dans le domaine du journalisme – les pratiques de journalisme global, l'innovation en journalisme au Canada... – ou celui de la pédagogie – la pratique académique, la formation professionnelle des journalistes.* » L'expérimentation "à la canadienne" revêt différents aspects selon l'institution. À l'École des médias de l'Uqam de Montréal par exemple, elle se fait à plusieurs niveaux. – curriculaire, technique, pédagogique – comme l'explique Jean-Hugues Roy, le Directeur de l'école. « *Nous avons par exemple mis en place une nouvelle formation, Journalism Internet et de données, que nous dispensons à distance. Nous utilisons des outils comme la plateforme en ligne Moodle, en essayons de nouveaux comme le CMS Ghost, nous travaillons sur les langages du web comme le HTML et le CSS, nous les initions à l'analyse de données en essayant de voir avec les étudiants comment trouver une histoire là-dedans.* »

À l'université Laval de Québec, l'innovation pédagogique est très clairement axée sur la pédagogie : « *Les cours à distance ne sont pas une nouveauté chez nous (80% sont assurés de cette manière), explique Steve Vachon, mais nous mettons en place d'autres modalités comme les cours hybrides, les cours co-modaux¹²⁸ depuis peu, l'évolution des espaces de cours, l'utilisation pédagogique du robot de téléprésence mobile...* » Il en va de même dans l'environnement anglophone, comme à Toronto à la Ryerson School of Journalism : « *Nous réfléchissons beaucoup aux meilleures façons d'enseigner – lectures en ligne, cours à distance – car nos étudiants ont beaucoup de contraintes – travail à mi-temps ou plein temps, temps de transport.* »

Cette propension à l'expérimentation n'est pas toujours couronnée de succès comme le reconnaît par exemple François-Marie Bernier (Université d'Ottawa) : « *Nous faisons évoluer nos programmes dans plusieurs directions – le journalisme communautaire, par exemple – avec plus ou moins de réussite. Nous avons tenté il y a trois ans le journalisme immersif mais il y avait peu de volontaires, nous étions peut-être trop en avance.* » Ces innovations ont parfois

¹²⁸ Les cours « co-modaux » sont des cours dispensés en même temps en présentiel et en distanciel (filmés puis diffusés en ligne de manière synchrone).

d'autres limites, liées aux médias par exemple : « *On a en projet de monter un cours sur le journalisme de données, explique Robert Maltais (Faculté d'éducation permanente – Université de Montréal), mais il n'y a pas assez de demande, les médias font ça eux-mêmes, en interne.* » Enfin, certaines des personnes interrogées, de manière récurrente, insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas d'innover pour innover, ces tentatives d'innovation pédagogique ne doivent pas faire oublier l'essentiel : « *Nous avons aussi une position claire par rapport à cette évolution : les fondamentaux d'abord (savoir écrire une histoire, prendre une photo, mettre en page), le numérique après.* » (Mark Taylor, University of Regina) ; « *Le maître mot est le journalisme* » (Jean-Hughes Roy, École des médias, Uqam).

c) L'enseignement/la formation en journalisme au Canada dans les Cégeps, collèges et colleges

Méthodes d'enseignement

Les différents annuaires spécialisés mentionnés plus loin recensent 146 Cégeps, collèges et colleges (au sens anglo-saxon du terme) au Canada. Les enseignements et formations aux métiers du journalisme ou à une partie des savoirs et savoir-faire propres à ces métiers sont accessibles de différentes façons :

- **l'approche globale** : institutionnellement, les établissements sont catégorisés selon le type de formation qu'ils proposent : formations pré-universitaires, formations techniques, formations professionnelles. Par cette catégorisation se détachent les filières Arts, lettres et communication et Technique des arts et communications graphiques qui regroupent les structures d'enseignement en lien avec le journalisme ;
- **l'approche thématique** : dans l'annuaire sélectif des Cégeps (48 établissements), 3 thématiques regroupent les établissements recherchés : journalisme (14 établissements), Communication et documentation (12 établissements) et Arts (7), soit 33 Cégeps proposant des enseignements et formations lié(e)s au journalisme ;
- **l'approche géographique** : les Cégeps et « collèges » sont bien sûr accessibles par leur appartenance géographique (province, territoire fédéral).

La combinaison de ces trois approches nous a permis de balayer l'ensemble de ces établissements pour nous assurer de n'en oublier aucun. Nous avons par la suite consulté systématiquement les sites web de chaque établissement et leurs programmes d'études, complété cette première approche documentaire par un courriel systématique à chaque établissement et, dans certains cas, échangé et/ou rencontré les responsables des programmes.

Les annuaires se sont parfois révélés porteurs d'erreurs, avec des enseignements ou formations qui n'étaient plus proposé(e)s par les établissements.

Aucun de ces établissements ne propose d'école de journalisme en soi, comme cela existe dans les universités (voir plus haut). Nous les avons donc classés en deux grandes catégories : ceux proposant une filière spécialisée en journalisme *per se*, et ceux proposant des enseignements isolés de savoir-faire journalistiques.

Établissements francophones

1°) Les filières journalisme intégrées

Dans la partie francophone, on peut recenser 11 établissements proposant une filière spécialisée en journalisme.¹²⁹

Dans cette catégorie se détachent le Cégep Jonquière (Saguenay) et le Collège La Cité (Ottawa). Ils font la course loin devant et jouent la carte du partenariat avec l'université d'Ottawa. Sur le plan du numérique, ces établissements essaient aussi de prendre position (positionnement multimédia, programme Techniques numériques en projet pour les spécialistes des médias numériques).

Certains autres collèges et Cégeps ne sont pas en reste, notamment le collège Laurendeau (Montréal) avec sa filière Journalisme multimédia et communication ou le Collège Kiuna

¹²⁹ Voir le détail pour ces établissements en Annexe 4 – Liste des établissements canadiens proposant des formations en journalisme.

(Odanak) qui tente un partenariat avec le Cégep Jonquière, avec une partie des enseignements à distance.

2°) Les enseignements isolés de savoir-faire journalistiques

Dans cette catégorie figurent 14 établissements très orientés sur les compétences techniques et numériques.¹³⁰

Un enseignement du journalisme peut être intégré aux autres filières académiques : dans ces établissements, les enseignements liés aux métiers du journalisme sont majoritairement intégrés dans des filières plus globales : Arts, lettres et communication ; Arts, lettres et communication option Médias, Arts et lettres – Profil communication et médias, Art et technologie des médias, Techniques de communication dans les médias... La diversité de ces appellations traduit sans doute des créations de filières dans les établissements à partir d'initiatives individuelles sans que le besoin se fasse sentir, ensuite, d'harmoniser le tout au niveau national ou au moins francophone. Une hypothèse que seul(e) un(e) spécialiste de l'histoire des Cégeps pourrait confirmer ou infirmer...

À ce manque d'harmonisation s'ajoute l'impression que l'enseignement du journalisme et de ses savoir-faire fait figure de “parent pauvre”, forcément intégré dans une discipline plus large, sans identité affirmée avec une filière spécifique. Signe de cette « faiblesse » relative, cet enseignement, parfois, n'existe que sur le papier faute de combattants : par exemple, le collège Kiuna (Techniques de communication dans les médias – option journalisme pour les Premières nations) attend ses candidats et le Cégep de Sept-Îles (Journalisme et animation radiophonique), lui, n'en a plus et a dû fermer sa filière il y a quelques années.

Certains Cégeps et *colleges* jouent la carte du partenariat. Ces ententes sont conclues entre Cégeps (Cégep Jonquière et Collège Kiuna, par exemple) ou avec une université (Cégep Bois de Boulogne - UQAM, Cégep de Jonquière et La Cité Collégiale et université d'Ottawa). Les avantages sont multiples : mutualisation des moyens, enrichissement respectif des deux

¹³⁰ Voir le détail pour ces établissements en Annexe 4 – Liste des établissements canadiens proposant des formations en journalisme.

offres pédagogiques sur les plans théorique et pratique, adaptation aux exigences de nouveaux contenus apportés par l'évolution vers le numérique et, pour les étudiants, reconnaissance des cours suivis lors du passage de l'un à l'autre établissement. Ces partenariats, toutefois, restent plutôt rares (quatre établissements ont conclu des partenariats sur 33 établissements concernés).

Parmi les enseignements/formations figurent des contenus très demandés par les médias (et les entreprises en général) comme Stratégie et animation des réseaux sociaux. Un domaine sur lequel le Cégep Jonquière, décidément en pointe, est l'un des 2 établissements positionnés sur ce créneau. Les autres compétences proposées relèvent plutôt de savoir-faire qui peuvent être utilisés ponctuellement par les médias (développement web, techniques d'intégration multimédia, production en médias interactifs).

Établissements anglophones (colleges)

1°) Les filières journalisme intégrées

Les *colleges* proposant des formations strictement liées au journalisme ou à l'une de ses nombreuses déclinaisons sont très nombreux : pas moins de 21 établissements !¹³¹

Ce ne sera pas une surprise pour les Canadiens : les provinces de l'Ontario et de la Colombie britannique, respectivement la première et la troisième en termes de population, se taillent la part du lion dans ce classement. S'en détachent des établissements déjà reconnus pour leur expertise technologique globale – Southern Alberta Institute of Technology à Calgary, British Columbia University of Technology à Surrey, Fanshawe College of Applied Arts and Technology à London. Certains *colleges* se montrent innovants sur le fond comme sur la forme, comme le Seneca College avec son Summer Institute for Multiplatform Journalism.

2°) Les enseignements isolés de savoir-faire journalistiques

¹³¹ Voir le détail pour ces établissements en Annexe 4 – Liste des établissements canadiens proposant des formations en journalisme.

Dans cette catégorie, le dynamisme est encore plus fort, avec 30 établissements recensés.¹³²

L'intégration du numérique dans l'enseignement du journalisme des Cégeps et collèges du Canada

Les principaux enseignements que l'on peut tirer de cette observation détaillée sont les suivants.

Les filières journalisme sont nombreuses et portent des appellations hétérogènes : 10 filières journalisme francophones, 18 filières journalisme anglophones sont repérables sur le territoire canadien. Un certain nombre existent en tant que telles, le plus grand nombre de ces filières sont intégrées dans un champ disciplinaire plus large (Communication, Médias).

Dans les établissements francophones, les spécialisations sont très diversifiées : on y trouve une prédominance des médias classiques (photo, son, télévision), du web, du design et du graphisme ;

Dans les établissements anglophones, la palette des formations/enseignements est riche et affiche une extrême diversité : on y recense des spécialités liées à la diffusion classique (*broadcasting*), au numérique (*digital*) et à l'interactivité (*interactive*) sous toutes leurs formes.

Comme précédemment, nous avons mené des entretiens complémentaires auprès des acteurs de la formation journalistique en Cégep et *college* pour enrichir notre approche par des informations de terrain. Par nature, ce niveau d'enseignement est très proche du monde de l'entreprise (des médias, potentiels employeurs) et cette proximité influe sur les innovations pédagogiques, notamment curriculaires : « *Nous prévoyons, explique Daniel Tremblay de la Cité collégiale d'Ottawa, de mettre en place en 2021 un programme Techniques numériques*

¹³² Voir le détail pour ces établissements en Annexe 4 – Liste des établissements canadiens proposant des formations en journalisme.

qui formera à la diffusion de l'information par les médias numériques. C'est là encore une demande des employeurs et il y a de plus en plus de postes pour ça. » Comme dans les universités précédemment citées, l'expérimentation, parfois sous la forme de partenariats, est de mise dans cet environnement pédagogique dynamique comme l'illustre l'exemple donné par Jennifer Leask du Langara College de Vancouver : *« Nous sommes actuellement impliqués dans un partenariat avec l'USC Annenberg de Los Angeles, un projet de chat bot pour la correction et l'application de la charte orthotypographique. Le projet est bien avancé et peut servir d'outil pédagogique. »* Une tendance à l'expérimentation pédagogique rivee au monde réel, donc, où, par moments, affleurent des craintes quasi existentielles sur le devenir des acteurs de formation impliqués : *« Le numérique, s'enthousiasme Daniel Tremblay, c'est l'avenir... même si c'est très difficile de prévoir cet avenir ! Il serait intéressant de monter un cours sur, par exemple, la façon de fonctionner des algorithmes des différents réseaux sociaux. Personnellement, je suis content de vivre cette époque-là, il y a plus d'avantages que d'inconvénients... mais il ne faudrait pas que le numérique, la formation en ligne, remplace les profs ! »*

d) L'enseignement/la formation en journalisme dans les médias

Lors de notre observation du terrain comme au cours de ce travail de recherche doctorale, il est apparu assez rapidement une tendance à l'internalisation par les médias du besoin de formation continue de leurs journalistes. Cette formation "hors les murs" est assez marquée au Canada – elle est également de plus en plus présente dans le contexte français comme indiqué plus haut – et les raisons de son développement sont multiples : une défiance envers le monde académique, jugé trop éloigné de la réalité concrète du journalisme, même si cette position est ambivalente – l'aspect certification par les grands organismes de formation ou d'enseignement reste un point positif lors des recrutements même s'il ne fait pas tout ; une déception, aussi, après des formations journalistiques trop collectives, trop généralistes et, là encore, en décalage avec les besoins de compétence particuliers des médias ; enfin, des traits culturels des journalistes – le goût de l'entre-soi et du travail avec des pairs, l'intérêt pour des solutions *ad hoc*, trouvées "sur un coin de bureau", en toute autonomie... et débrouillardise – qui favorisent une prise en main par les médias eux-mêmes de leurs besoins en formation continue. Issue du terrain et des contraintes qui s'y rattachent (manque de temps et de crédit, besoin de

personnalisation des apports de connaissances), l'innovation pédagogique en formation des journalistes vient des médias et des journalistes eux-mêmes.

Nos entretiens avec des responsables de médias font ainsi apparaître fréquemment des modalités de formation propres, en interne, ce qu'une consœur du *Soleil* appelle la « *transmission horizontale des savoirs* », expression très parlante pour évoquer le tutorat entre journalistes, un compagnonnage toujours vivace. Cette dynamique interne de formation est ainsi présentée par Valérie Gaudreau, la rédactrice en chef du *Soleil* : « *La formation est tout de même valorisée chez nous, en interne, de manière souple et très personnalisée, en fonction des besoins individuels. Nous avons eu par exemple besoin de former des personnes aux nouveaux gabarits de mise en page, cela s'est fait en quatre jours de formation donnée par un collègue "improvisé formateur". S'il y a des besoins de "rafraîchissement", on organise des sessions d'une heure ou une heure et demie. Notre directeur du contenu numérique, de son côté, s'est chargé de la formation au web.* » Cette approche pédagogique pragmatique est même créative, jusque dans les termes employés : « *Au Soleil, on aime bien ce que j'appelle des formations "organiques", qui reposent sur beaucoup d'initiatives personnelles. Les initiatives de perfectionnement individuel sont très bien vues chez nous. Certaines personnes se forment en autodidacte : récemment, un jeune journaliste s'est approprié Instagram, je lui ai demandé de faire profiter les autres de ses connaissances. Moi-même, je me suis formée à l'utilisation de Google Drive ou de Twitter et j'ai transmis ces connaissances. J'ai aussi formé les photographes à utiliser Slack, par exemple. Cette forme de "transmission horizontale des connaissances" est souple et fonctionne très bien.* »

D'autres échanges ont fait apparaître des pratiques comme des « formations-collaborations » basées sur la recherche de partenariats. Il s'agissait pour le média en question, *Le Devoir*, et pour son rédacteur en chef, Florent Daudens, de « *développer une expertise en visualisation de données au fil de projets bien établis que nous concevions conjointement avec des ingénieurs de Polytechnique – une initiative poursuivie avec la mise en place d'une bourse conjointe avec Polytechnique permettant de jumeler des étudiants en journalisme et des étudiants de Polytechnique.* » Cette expérimentation peut avoir ses propres limites : « *Ça fonctionne bien s'il y a un intérêt pour le journalisme. (...) La collaboration entre ingénieurs*

développeurs et journalistes, culturellement, ne fonctionnait pas : ils avaient du mal à se comprendre. »

Un autre entretien (Yves Pineau, directeur de l'Amélioration continue, *La Presse*) a montré d'autres formes de ce dynamisme dans l'acquisition et la transmission de savoirs et savoir-faire, souple, auto-gérée et à usage professionnel immédiat : *« Il y a une dynamique de formation chez nous, un petit flux constant, on s'est même créé une base de connaissances, un outil de partage interne. Nos formations portent par exemple sur l'apprentissage des outils et des logiciels, on en organise quand ça règle un problème, le plus souvent en face-à-face. On propose également des formations obligatoires sur l'éthique et la déontologie avec des cas pratiques, des formations sur l'interprétation des sondages, la sécurité des télécommunications avec ses sources, sur le journalisme en zone hostile – Radio Canada nous a permis de participer à ce programme qu'ils avaient monté. (...) On pratique depuis dix ans une formule qui marche très bien : le recours à un consultant externe qui fait des formations ciblées, à la demande pour une personne précise qui exprime ses besoins et prend rendez-vous avec le formateur. C'est très efficace ! »*

Enfin, un dernier entretien avec un responsable de l'Association des médias communautaires du Québec (Yvan Noé Girouard, Directeur général de l'Amecq) révèle un versant ignoré du journalisme canadien – les journaux locaux créés et alimentés par des bénévoles – et des besoins en formation parfois satisfaits de manière dynamique (vidéos de formation). Loin de céder à une appétence pour le numérique – elle n'est de fait pas de mise chez les journalistes bénévoles –, cette transmission à distance des savoir-faire journalistiques répond de manière pragmatique à l'extrême émiettement de ce réseau, aux distances et aux contraintes climatiques.

Quelques traits saillants émergent de ces entretiens au plus près du terrain des besoins de formation journalistique : une prise en charge des besoins de formation par les médias eux-mêmes, une prédilection pour les formations en interne, l'autodidaxie et l'échange de savoirs entre pairs, une adaptation très pragmatique aux besoins de formations et aux contraintes. De manière assez révélatrice, cet "activisme" traduit l'innovation pédagogique en cours en matière

de formation continue (et même initiale) des journalistes, son internalisation : cette formation se passe de plus en plus “hors les murs”, par défiance des structures d’enseignement/de formation classiques et/ou par souci d’adaptation aux besoins et d’opérationnalité, de réutilisation immédiate et efficace des nouveaux acquis.

e) L’enseignement/formation en journalisme dans d’autres structures

Les organismes professionnels représentant les journalistes ne sont pas en reste et se préoccupent de former leurs membres. Ces actions de formations sont ponctuelles mais visent la régularité, restent facultatives et sont souvent payantes.

Au Canada francophone

La Fédération professionnelle des journalistes du Québec (FPJQ) essaie de répondre aux besoins de formation, très nombreux et variés, des journalistes en activité : l’écriture magazine, le pitch, la gestion des médias sociaux, le montage façon YouTube, la couverture d’un conseil municipal, l’écriture d’un reportage, le journalisme scientifique, écrire pour les jeunes, le journalisme multimédia, le droit à l’image, le podcast, le code, traduire et adapter la nouvelle de l’anglais, comment avoir plus de clics sur les sites... Ces formations sont payantes contre un prix modique – quelques dizaines de dollars canadiens – mais non négligeable pour un journaliste pigiste.

La FPJQ tente de répondre à tous ces besoins de deux manières :

- par l’organisation d’ateliers d’une demi-journée ou d’une journée entière, le samedi. Florilège des ateliers à venir : le pitch, savoir vendre son reportage ; écrire pour la jeunesse ; les meilleures pratiques du métier de chercheur ; écrire pour la télé ; photo journalisme : entre technique, composition et information ;
- par l’organisation d’ateliers, de formations ou de sessions d’information proposés lors de son congrès annuel. En 2019, cet événement a par exemple proposé des formations comme Écrire pour l’audio (balados), Comment éviter la diffamation, Comprendre les finances municipales, La couverture neutre... En outre, la FPJQ développe des partenariats avec d’autres structures pour trouver des compétences externes pour ses formations (Barreau canadien, Institut national

de l'image et du son – Inis) ou pour toucher d'autres publics (Association des radiodiffuseurs communautaires du Québec – ARCQ).

Un autre regroupement professionnel de journalistes, l'Association des journalistes indépendants du Québec (Ajiq), regroupe les journalistes pigistes. Sur le plan de la formation, cette structure propose à intervalles réguliers des formations-rencontre sur des thèmes très concrets – la bonne utilisation des réseaux sociaux, par exemple. De manière plus innovante, elle propose aussi, dans un groupe privé, le recours au “mentoring” sur le principe de l'échange des savoirs : chaque personne inscrite propose son expertise à d'autres collègues et indique le suivi expert dont il/elle aimerait bénéficier.

Parallèlement aux médias institutionnels, les médias dits communautaires (périodiques traitant de l'actualité d'une ville, voire d'un quartier ou d'un campus universitaire) ont développé leurs propres ressources de formation. C'est le cas de [l'Association des médias communautaires écrits du Québec](#) – Amecq (stages de formation en région, vidéos de formation en ligne) et de [l'Association des radiodiffuseurs communautaires du Québec](#) – Arcq (ressources en ligne, stages). D'autres ressources pour la formation continue de ces médias existent (en anglais uniquement): [NewspaperTraining.ca](#), [Inland Press Association Webinars](#), [Local Media Association Webinars](#), [Online Media Campus Webinars](#).

Au Canada anglophone

La *Canadian Association of Journalists* (CAJ) propose les mêmes initiatives de formation que sa consœur francophone, selon des modalités parfois différentes. Ces sessions sont présentées comme des « ateliers de développement professionnel », une formulation sans doute plus acceptable pour les journalistes en activité qui ne se voient sans doute pas revenir à l'école... Lors du congrès annuel de la CAJ, des formations/sessions d'information sont proposées. Les thèmes de formation proposés sont similaires : l'écriture d'un reportage en format court ou long, la couverture des sessions budgétaires, le storytelling d'investigation, le storytelling sur les médias sociaux, le journalisme visuel, le data journalism... Plus originale est la proposition de mentorat ou *coaching academy* : lors des congrès, il est possible pour les participants de réserver une session de formation gratuite et personnalisée (20 minutes

maximum) assurée par des journalistes renommés, reconnus pour leur expertise dans un domaine. Une forme de *speed learning*... qui permet, aussi, de se faire connaître.¹³³

Les possibilités de formation continue pour les journalistes canadiens ne se limitent pas à l'offre des organismes représentatifs de la profession. Un certain nombre d'organismes de formation pour le grand public ou pour les entreprises proposent des formations qui peuvent compléter le bagage de compétences des journalistes en activité. À titre d'exemple, en voici une liste non exhaustive pour le seul Québec :

- **Advizo** : Création et refonte de sites web, Technologies média, SEO – Référencement web, Médias sociaux, Stratégie numérique ;
- **Institut national de l'image et du son (Inis)** : Cinéma, Documentaire, Documentaire et fiction, Écriture de long métrage, Écriture d'une série de fiction, Télévision, Médias interactifs et jeux vidéo, Réaliser un documentaire, Médias sociaux, Direction de production pour la télévision et le cinéma, Direction de la photographie, Production télévisuelle, Scénarisation et réalisation, Communication et contenus numériques, Techniques de l'image et du son, Scénarisation et réalisation, Communication et contenus numériques, Techniques de l'image et du son ;
- **Infopresse** : formations au numérique (stratégie médias sociaux, engagement des communautés en ligne, Facebook, LinkedIn, YouTube, Instagram) et à certains savoir-faire liés au numérique (Bien écrire pour le web ; L'art du storytelling: narration, adhésion, conversion).

D'autres structures plus modestes viennent compléter cette première liste comme **Promédia** (école de radio et de télévision), **Technologia Formation** (Médias sociaux : vigie et relations publiques ; Médias sociaux : animation de communautés) et **Zoom Académie** (Médias Sociaux – Stratégie de communication – ASP).

¹³³ Voir en annexe : Congrès 2019 de la Canadian Union of Journalists (CAN) – Liste des sessions de formation/information proposées aux participants.

Conclusion générale

Notre première intention – dresser un panorama de l'enseignement du journalisme en Amérique du nord dans le contexte numérique – s'est vite avéré irréalisable compte tenu du périmètre envisagé – Canada et États-Unis –, du nombre d'établissements d'enseignement impliqués dans cette recension. Cette étude sortait également du champ de notre recherche, nous en avons donc conservé les seuls éléments pertinents pour cette conclusion.

Après réflexion et discussion avec les personnes référentes commanditaires pour ce travail, nous avons donc pris le parti de circonscrire cette étude à un seul pays, le Canada, et de dresser un portrait non seulement de l'enseignement du journalisme dans ce pays mais aussi de la formation continue – une forme d'enseignement “en situation” – proposée aux journalistes en activité. Nous y avons ajouté, quand nous en relevions, les situations d'innovation pédagogique dans ce domaine. Le travail devenait plus réaliste, aussi intéressant et d'une ampleur tout aussi respectable.

Les chiffres de l'étude sont là pour le prouver : analyse des programmes de 92 universités, 55 Cégeps et collèges et 101 *colleges* ; entretiens avec 24 acteurs... Son périmètre, la difficulté d'accès, parfois, à des informations actualisées constituaient des difficultés non négligeables, d'autant que certaines de ces données – le nombre réel des élèves et des étudiants dans ces filières ou travaillant effectivement dans des médias après leurs études – étaient difficiles, voire impossibles à obtenir. L'étude permet malgré tout, malgré ses incertitudes, de dessiner un portrait suffisamment précis et actualisé de l'enseignement du journalisme et de la formation aux savoir-faire journalistiques au Canada d'une part, et du rôle réservé au numérique dans ces enseignements d'autre part.

Nous avons pris le parti d'élargir la focale pour ce travail de recension, de différentes façons. Les raisons en étaient simples : notre ignorance totale du terrain nous poussait à essayer de le découvrir dans sa globalité. En outre, cette perspective nous permettait de rejoindre les interrogations de notre propre recherche doctorale. Une approche payante puisque nous avons pu d'emblée aborder toutes les facettes de la transmission des savoirs journalistiques et, par la

même occasion, présenter des modes pédagogiques innovants (formations « *organiques* » du *Soleil*, partenariats de compétences au *Devoir*.)

Nous avons donc traité en même temps enseignement du journalisme et formation continue en journalisme parce qu'ils nous semblent indissociables ; nous avons, aussi, contacté tous les acteurs concernés – professeurs mais aussi responsables universitaires, responsables d'instances professionnelles, responsables de journaux et journalistes, concernés à des degrés divers par cette « circulation des savoirs » dans laquelle le numérique est venu prendre sa place, au moins comme outil et compétence à maîtriser. Un seul acteur manque à ce panorama : les étudiants des filières universitaires de journalisme. Malgré l'attitude ouverte et bienveillante d'une professeure encline à nous laisser les interroger, la procédure visant au respect des règles d'éthique de la recherche nous a empêché de leur poser nos questions – démarche trop longue pour aboutir pendant notre court séjour. Autre obstacle insurmontable : la formation en interne au sein d'un média majeur, Radio-Canada/CBC, dont les portes sont restées obstinément closes.

Dans les universités : le numérique en bonne place... mais pas partout

Les universités canadiennes proposant un enseignement du journalisme, dans leur très grande majorité, ont intégré la dimension numérique qui a remodelé le monde des médias depuis plusieurs décennies. La forme la plus courante, et la plus évidente, de cette intégration est la maîtrise technique des médias numériques (photo, vidéo, plus rarement son) dans leur utilisation standard, *mainstream* diraient nos collègues anglo-saxons. L'enseignement/la formation à des emplois plus sophistiqués de ces médias – le podcast, le récit multimédia – sont plus rares.

L'autre vitrine de cette présence et de cette importance du numérique dans les enseignements est la création des journaux-écoles web, assez fréquents dans les universités... mais pas partout. Ces publications des étudiants peuvent exister sous format papier. Lorsqu'ils existent, ces supports numériques sont souvent de bonne qualité – originalité des angles et des informations, qualité d'édition, variété des médias, interactivité riche..., au point de pouvoir apparaître comme des médias à part entière pour l'œil non averti. Ils traduisent aussi, sur le plan

pédagogique, une prédilection pour l'enseignement/apprentissage en situation réelle (*experiential learning*), une innovation relativement récente dans le contexte canadien.

Plus globalement, certaines des universités canadiennes “mènent la danse numérique”, devançant nettement d'autres universités qui, souvent, proposent essentiellement une approche apparemment introductive et académique – de type Introduction au multimédia, Le journalisme à l'âge digital – aujourd'hui dépassée pour aborder un phénomène déjà solidement ancré dans le secteur des médias. Un sentiment général, souvent exprimé lors de nos échanges avec les universités, pionnières ou plus en retrait, est que l'intégration du numérique dans l'enseignement du journalisme ne devrait pas se substituer à l'essentiel : former au journalisme, le numérique n'étant qu'un outil – un de plus – et pas une fin en soi. Une prise de position qui n'est pas sans rappeler les levées de boucliers dans certains médias aux prémices de la révolution numérique qu'ils ont connue, même si ces résistances avaient des causes multiples.

Sur le terrain canadien, les universités anglophones présentent quelques signes distinctifs. Celles-ci accordent souvent une importance marquée au *storytelling* ou scénarisation multimédia, à ses règles et ses critères de qualité. Cette pratique d'édition commence même à se ramifier avec des enseignements comme le *social media storytelling*, le *data storytelling*... On trouve également une "capillarité" des départements de journalisme avec ceux de la littérature, voire des arts avec la mise en avant de cours en *creative non fiction*, une compétence qui pourra se matérialiser dans l'univers numérique avec les récits multimédia ou *long forms*.

Enfin, les dernières évolutions numériques associées au monde de l'information sont plus rarement trouvées dans les universités, francophones comme anglophones : le travail des données et de leur visualisation, le codage, l'intelligence artificielle associée au journalisme, voire des pratiques journalistiques innovantes grâce à l'utilisation du numérique. Plusieurs facteurs expliquent certainement cette situation, parmi lesquels la mobilité des pratiques émergentes et la difficulté à les intégrer dans les cursus d'enseignement.

S'agissant de la pédagogie elle-même et de son caractère potentiellement innovant, nous n'avons relevé que peu de situations innovantes : les cours sont en très grande partie magistraux

et ce qui pouvait relever d'une innovation au moment de notre observation en 2019 (et pour un observateur français...) – les classes co-modales, assurées en même temps en présentiel et en ligne – était en fait monnaie courante depuis quelques années au Canada et est en train de le devenir depuis la survenue du Covid.¹³⁴

Dans les collèges : le numérique sous toutes ses formes

La richesse des filières d'enseignement du journalisme au niveau des collèges canadiens est assez impressionnante, tant par le nombre que par la variété des savoir-faire journalistiques enseignés.

Même si cette profusion peut être interrogée (combien d'élèves ou d'étudiants les suivent réellement et jusqu'au bout, combien ensuite travaillent dans les médias ou poursuivent leur parcours dans une des filières universitaires présentées ci-dessus), elle est bien réelle. De multiples raisons expliquent cette abondance, liées à l'histoire et à la société canadienne sans doute, mais aussi au prestige qui reste attaché à la profession malgré la remise en question des médias et la crise qu'ils traversent... et à un certain pragmatisme. Comme nous l'ont expliqué certains collègues lors des entretiens, les savoirs, savoir-faire et savoir-être appris dans une filière d'enseignement sont transversaux – chercher des informations et les vérifier, exprimer des idées à l'écrit comme à l'oral, produire des contenus, argumenter, analyser, se doter d'une culture générale – et peuvent/sont réutilisables dans de nombreuses professions. Comme si un certain nombre d'étudiants venaient faire leurs « humanités journalistiques » avant de se tourner vers d'autres professions, plus rémunératrices et plus conciliables avec une vie personnelle. Cette hypothèse pourrait en soi faire l'objet d'une étude empruntant à différents terrains – sociologie, économie, politique notamment – pour étudier ce que deviennent ces « étudiants opportunistes » et « journalistes temporaires », apprécier les motivations initiales ou ultérieures de cette évolution professionnelles et, plus globalement, estimer la contribution réelle de ces filières d'enseignement/de formation journalistique à la production réelle de journalistes installés durablement dans la profession. Bien que mû par des considérations différentes dans

¹³⁴ Voir Partie 3 : l'innovation pédagogique en action – le cas du Centre de formation au journalisme et au multimédia (CFJM) de Lausanne (Suisse)

le contexte canadien, ce phénomène de l'utilisation des formations journalistiques pour d'autres finalités professionnelles, à notre sens, n'est pas nouveau : nous avons pu le constater dans d'autres environnements – en Russie, par exemple – où l'exercice de la profession de journaliste est difficile, voire dangereux, et pousse des journalistes pourtant correctement formés à bifurquer et changer de métier pour utiliser autrement leurs compétences.

Comme pour les universités, on peut remarquer certains traits caractéristiques selon l'environnement linguistique : une prédilection pour la diffusion (*broadcasting*), le numérique (*digital*) et l'interactivité (*interactive*) au sens large pour les filières canadiennes anglophones, une préférence pour les médias classiques, le design et le graphisme côté francophone. S'agissant de la pédagogie elle-même et de son caractère potentiellement innovant, les acteurs intervenant dans ces collèges ne nous ont pas rapporté de processus d'enseignement innovants, à de rares exceptions près mentionnées dans les entretiens.

Dans les organismes professionnels : le numérique en toute discrétion

Les organismes représentant la profession apportent eux aussi leur pierre à l'édifice avec un volet plus ou moins constant de "formations" – le plus souvent, une sensibilisation menée sur des formats très courts d'une demi-journée ou plus rarement d'une journée, voire moins lors des congrès annuels. Le numérique y occupe une place modeste – l'initiation aux réseaux sociaux est un marronnier dans ces formations – car l'essentiel des classes proposées se concentre sur des savoir-faire du journalisme classique. Ce constat vaut particulièrement pour les organismes francophones, la *Canadian Association of Journalists* réservant, dans son large éventail de "formations" – une notion à redéfinir dans un tel cadre –, une place plus importante au numérique sous toutes ses formes.

Notre prospection a révélé d'autres problématiques, la principale étant le déclin constant du nombre des étudiants en journalisme – une tendance générale dans l'ensemble du pays, avec quelques exceptions notables dans le Saskatchewan et en Colombie britannique. Cette problématique connaît une variante que nous avons présentée plus haut : l'abandon de la carrière de journaliste après quelques années d'exercice et la dilution de ses formations dans de plus grands ensembles transversaux. Cette désaffection s'explique, selon la majorité des

interlocuteurs rencontrés, par la crise traversée par les médias et qui rendrait la profession de journaliste plus risquée et moins attrayante. Est-ce la seule explication ? Le secteur a en effet traversé de multiples crises ou évolutions et le métier s'y est adapté. D'autres facteurs pourraient expliquer cette tendance à la baisse des vocations – crise économique durable dans les médias, perte progressive du prestige associé à la profession de plus en plus souvent décriée, voire attaquée – et les explorer pourrait constituer une piste de réflexion et d'évolution intéressante. De notre point de vue, le numérique peut dans ce contexte faire figure de révélateur – au sens presque photographique du terme – et d'aiguillon.

Ces évolutions technologiques suscitent en effet un rapport à l'information et aux médias radicalement nouveaux. Cette nouvelle relation est-elle prise en compte dans les écoles qui forment les futurs producteurs de l'information au niveau des approches, des contenus, voire de la façon de les transmettre – avec une pédagogie plus variée, plus souple, plus participative – pour pouvoir “parler” aux éventuels candidats des filières de journalisme, continuer de les attirer vers une profession qui conserve, au moins en partie, de sa superbe ? Partant de ces interrogations, une problématique intéressante à développer serait la suivante : comment s'assurer de “l'alignement” de l'enseignement du journalisme avec les nouvelles façons de s'informer et de se former, les nouvelles façons d'être tout simplement des étudiants ? Dans le contexte canadien où les enseignements font souvent l'objet d'une évaluation par les étudiants, ces appréciations ciblées pourraient constituer un bon point de départ, si ce travail n'a pas déjà été entamé.

Au cours de nos observations, un autre point lancinant est revenu dans les échanges avec collègues universitaires et journalistes : la dualité théorie/pratique. Elle n'est certainement pas nouvelle mais mérite là encore réflexion car de notre point de vue, les deux mondes – l'un, plus théorique, est enclin à penser le journalisme et son sens, l'autre, plus pragmatique, à le pratiquer au jour le jour – ne sont pas si irréconciliables. Lors d'une des conversations avec une rédactrice en chef, cette collègue évoquait la nécessité pour eux de prendre le temps de réfléchir à la pratique dans des directions très précises : l'éthique en journalisme appliquée aux cas concrets rencontrés au jour le jour, la stratégie à adopter dans l'utilisation des réseaux sociaux... Ce type de formation *ad hoc* serait certainement innovante par son contenu même et par ses modalités

pédagogiques – études de cas concrets, formation “hors les murs” ? L'enseignement dispensé dans le monde universitaire a certainement une carte à jouer dans cette perspective, plus réflexive que théorique, grâce à ses chercheurs.

Dans le même esprit, la récente création par l'université Concordia de l'Institut du journalisme d'enquête (*Institute for Investigative Journalism*), à laquelle se sont associés 10 journaux et 11 établissements d'enseignement du journalisme (universités et collège) est une initiative mariant les deux aspects évoqués plus haut, réflexif/théorique et pragmatique. Elle contribue à la fois à rapprocher l'enseignement du journalisme de sa finalité et à lui donner un sens concret et une visibilité renforcée auprès du public.

L'observation de terrain menée pendant quatre mois nous a permis également de constater un émiettement de l'enseignement et de la formation au journalisme, un fait qui peut sans doute nuire à la force de cet enseignement. Une forme d'uniformisation de ces enseignements au niveau du pays, par un programme aux contenus communs dans tout le Canada, voire par leur regroupement dans une seule “école canadienne des médias” – une évolution évoquée par certains de nos interlocuteurs – permettrait-elle de redonner de la vigueur et, au minimum, une visibilité renforcée de l'enseignement de ce métier aux yeux des futurs étudiants... et de leurs parents ? Ce changement en profondeur ne serait certainement pas simple à réaliser : les cultures – anglophone et francophone – de l'information et du journalisme sont bien distinctes et les histoires et traditions des différents établissements sont fermement ancrées. Mais l'enjeu – la survie d'un enseignement du journalisme en phase avec les nouvelles pratiques, les nouveaux comportements – vaut certainement la peine de s'y risquer.

f) Enquête en ligne 3 (FR5) : les journalistes canadiens et leur formation continue

Pour que le tableau soit complet, il nous a semblé pertinent de conclure cette “exploration canadienne” par une enquête menée auprès des principaux concernés, les journalistes canadiens, en novembre 2019, comme nous l'avons fait plus haut pour la France. Parallèlement aux contacts informels que nous avons pu établir sur place, nous avons envoyé un questionnaire en ligne à un panel de journalistes réunis sollicités par l'intermédiaire de la

FPJQ d'une part, et de l'AJIQ d'autre part (associations professionnelles mentionnées plus haut).

Le paragraphe introductif suivant présentait cette enquête :

« Comment mettez-vous à jour votre savoir-faire de journaliste ? Comment développez-vous de nouvelles compétences pour suivre l'évolution des médias ? Quels sont vos souhaits en matière de formation, sur le fond comme sur la forme ? (...) Ce questionnaire comporte 20 questions et aborde les 3 thèmes suivants : **vos situation professionnelle et votre formation initiale de journaliste** (8 questions), **la mise à jour et le développement de vos compétences et vos souhaits en matière de formation** (7 questions). Une dernière partie permettra de recueillir des données sur vous-même (**informations générales**, 5 questions). » Dans le paragraphe qui suit, nous en proposons ici une interprétation qui reste succincte pour plus de lisibilité, les résultats détaillés de cette enquête étant présentés en annexe de ce travail.¹³⁵

Interrogés sur leurs compétences, les journalistes sollicités expriment une opinion assez ambivalente : s'ils estiment détenir *globalement* toutes les compétences nécessaires pour l'exercice de leur métier, ils reconnaissent également la limite de ces compétences. Dans l'absolu, même globalement compétents, ils sont très demandeurs de formation, notamment autour de la technique au sens large – leur point faible le plus communément admis – et sont friands de formations dans d'autres domaines plus ou moins proches de leur pratique, un signe de leur curiosité quasi professionnelle et de leur attrait pour la nouveauté. Le plaisir apparent à suivre des formations n'est pas exempt d'une distanciation critique et de reproches. Le premier est à l'adresse des formations en décalage avec la réalité professionnelle et, en miroir, le deuxième s'adresse aux médias eux-mêmes qui ne proposent pas le cadre nécessaire pour exploiter les nouveaux acquis.

Un dernier reproche, résumé dans la citation suivante que nous reproduisons *in extenso*, montre la lucidité des journalistes en formation : il faut « *s'assurer du talent de pédagogue des*

¹³⁵ Pour consulter le questionnaire dans son intégralité (questions et réponses), voir en annexe 5 l'enquête sur les journalistes canadiens et leur formation continue : Questionnaire FR5 – Formation continue des journalistes : votre expérience personnelle, vos souhaits en matière de formation.

formateurs. Un bon journaliste n'est pas forcément un bon professeur. » L'innovation pédagogique, si l'on en croit ce dernier répondant, commencerait par former les formateurs...

Questionnés sur la forme des formations qui leur sont proposées, les journalistes interrogés plébiscitent l'orientation pratique de celles-ci, les durées courtes – la demi-journée est a priori l'idéal pour une majorité d'entre eux – et en tous cas adaptés au contenu proposé. Autre critère important, la souplesse et le recours à des modes pédagogiques adaptés à leurs préférences (goût pour l'échange et le collectif d'une part, pour l'interactif d'autre part), à leurs contraintes, à leur quotidien (conférences, mentorat personnalisé en session unique ou prévu sur le court terme, cours entre pairs, formation hybride). Une trop grande "technicisation" de la formation (*mobile learning*, par exemple) ou une pédagogie trop innovante (classe inversée) sont en revanche franchement rejetées.

Comme précisé un peu plus haut, cette enquête en ligne a été menée en novembre 2019, quelques mois avant l'apparition de la pandémie du Covid et, pour le domaine de la formation professionnelle, de la généralisation des formations distancielles. Nous supposons que les mêmes questions posées aujourd'hui produiraient des réponses très différentes, notamment en ce qui concerne les formations à distance, le e-learning, les formations hybrides ou le *mobile learning*, que ces réponses aillent dans le sens d'une adoption forcée par les événements ou dans le sens d'un rejet.¹³⁶

Toutes ces remarques du public-cible des formations continues en journalisme, assez classiques en formation professionnelle, peuvent préparer le terrain, ou compromettre, les changements induits par une innovation pédagogique, ces critères de satisfaction basiques constituant en effet une partie des conditions d'acceptation et d'appropriation de toute innovation. Plus précisément, ces réponses dessinent des pistes d'innovation pédagogique jouant par exemple sur une variété de durées de formation en lien avec les contenus de formation proposés. Cet éclatement des formats (durée des cours) en appelle d'autres, celui du lieu de

¹³⁶ Même s'il s'agit d'un autre pays, notre expérimentation sur le terrain suisse (Partie 3), menée en tout début de période Covid et après, apportera des éclairages sur ce bouleversement des pratiques pédagogiques en formation/enseignement du journalisme.

formation (en école ou hors les murs) comme celui de la redistribution des rôles (cours en autodidacte à la durée fixée par le premier concerné, cours en duo ou en sous-groupe où le temps consacré à la formation est moins important que le résultat obtenu – savoir ou savoir-faire maîtrisé).

3) Dans le reste du monde : l'exemple des participants au Congrès mondial des écoles de journalisme (WJEC, Paris juillet 2019)

Du 9 au 11 juillet 2019 s'est tenu à Paris le Congrès mondial des écoles de journalisme (*World Journalism Education Congress – WJEC*), réunissant plus de 600 participants de 70 pays. Si l'essentiel de ce public était composé d'enseignants en formation initiale (professeurs d'université, intervenants en organismes de formation), la porosité des deux domaines de formation (formation initiale / formation continue), comme nous l'avons spécifié en introduction de ce travail, rendait ce congrès incontournable pour qui s'intéresse à l'enseignement/formation du journalisme, à la place qu'y occupe l'innovation pédagogique et à son évolution au sens large.

Cet événement représentait en effet une opportunité, la possibilité d'aborder notre recherche sous l'angle le plus large possible – à l'échelle mondiale –, d'autant que les débats se concentraient sur l'enseignement/formation du journalisme et son évolution dans un contexte transformé comme l'indiquait le slogan de l'événement : *Teaching journalism during a disruptive age* (Enseigner le journalisme en des temps perturbés – notre traduction). De nombreux thèmes abordés par les participants faisaient écho à notre recherche, parmi lesquels (notre traduction) :

- Comment renouveler l'enseignement du journalisme ? (*How to renew journalism education?*) ;
- Quelles sont les meilleures pratiques innovantes en enseignement du journalisme ? (*Best innovative practices in journalism education*) ;

- Apprentissages mixtes et hybrides, classes inversées... Quelles conséquences pour l’enseignement du journalisme ? (*Blended learning, hybrid learning, flipped classrooms, what are the consequences for journalism education?*) ;
- Contrats en alternance et circulation du savoir : qui apprend de qui ? (*Internships and circulation of knowledge: who is learning from whom?*) ;
- La formation permanente en enseignement du journalisme (*Lifelong learning in journalism education*) ;
- Former les formateurs : comment intégrer le journaliste professionnel comme formateur dans une classe (*Training for trainers: how to integrate the professional journalist as a teacher in a classroom*)...

Certains groupes de travail (comme celui intitulé SY-05 *Journalism training beyond journalism schools* auquel nous avons pu participer) évoquaient explicitement certaines pistes d’innovation pédagogique spécifiques comme l’enseignement/la formation hors les murs.

Pour exploiter au mieux cette “manne”, nous avons pris contact avec les participants utilisant l’application dédiée à l’événement, soit 445 personnes de 55 pays différents. Plusieurs relances ont été nécessaires avant d’aboutir, pour les deux questionnaires détaillés un peu plus loin, à un échantillon composé comme suit :

- enquête ENG1 : 69 réponses, 23 pays représentés (15,5% de répondants) ;
- enquête ENG 2 : 47 réponses, 19 pays représentés (10,5% de répondants).

Comme l’indiquent les pourcentages de réponses mentionnés ci-dessus, le nombre des répondants est relativement modeste au vu du nombre de personnes contactées et ne saurait constituer un échantillon représentatif permettant des extrapolations robustes. Toutefois, le nombre relativement important de réponses, dans chaque enquête, compose un échantillon indicatif dont les réponses éclairent judicieusement notre problématique.

a) Enquête en ligne 4 (ENG1) : pour une vision globale de l'enseignement/de la formation en journalisme dans le monde

Formation initiale et continue des journalistes (1/2) : vue d'ensemble et activité professionnelle individuelle (*Journalist initial and lifelong training (1/2): general overview and individual professional activity*)

Cette enquête avait un double objectif : connaître le contexte d'enseignement/formation en journalisme du répondant d'une part, et sa pratique professionnelle d'enseignant/de formateur d'autre part. Confronté à l'extrême diversité des répondants et des contextes nationaux, appréhender au préalable ces deux dimensions nous semblait un prérequis pour considérer, dans un deuxième temps, ce que le répondant nous présentait comme innovation pédagogique. Cette démarche supposait également que les enseignants/formateurs contactés acceptent de répondre aux deux enquêtes, ce qui n'a pas toujours été le cas. Si certains ont répondu aux deux enquêtes, d'autres n'ont répondu qu'à la première et d'autres uniquement à la seconde.

Lancée en juillet 2019 pendant le Congrès WJEC de Paris, cette enquête en ligne comportait 33 questions : 9 sur l'enseignement/formation au journalisme dans le pays, 17 sur la pratique professionnelle du répondant et 7 pour recueillir des informations générales sur le répondant (âge, sexe, niveau d'études...).

Elle était présentée de la façon suivante (notre traduction) :

« Votre métier consiste à former des journalistes, que ce soit en début de carrière lorsqu'ils acquièrent leurs premières compétences (formation initiale) ou quand ils ont besoin de rafraîchir ou d'élargir leur savoir-faire professionnel (formation continue). Vous êtes la personne idéale pour répondre à ces 2 questions :

- comment l'enseignement du journalisme est-il organisé dans votre pays ?
- quelle est l'importance de l'innovation dans votre propre pratique d'enseignement (création de nouveaux contenus de formation, utilisation de nouveaux outils, expérimentation de nouvelles approches pédagogiques ?

Les objectifs de ces deux séries de questions sont :

- d’avoir une meilleure connaissance, plus précise et actualisée, de l’enseignement et de la formation au journalisme dans le monde entier ;
- de rassembler des informations sur les pratiques innovantes des enseignants et formateurs en journalisme à la fois en formation initiale et en formation continue. »

Les données traduisant la définition et la perception de l’innovation pédagogique par les répondants ont été extraites et interprétées plus haut dans ce travail¹³⁷. Nous nous concentrons à ce stade sur les autres données recueillies dont nous proposons ici une synthèse. Le détail des réponses à ce questionnaire figure en annexe de notre recherche.

Informations sur l’enseignement et la formation en journalisme dans le monde

Dans une très grande majorité des pays représentés dans notre enquête, la formation initiale en journalisme s’acquiert en université publique, l’accès à la profession par une institution privée ou par la “formation sur le tas” étant mineures. Un certain nombre de pays – États-Unis, Grande-Bretagne, Danemark... – combinent les deux options public-privé via des stages ou un apprentissage en entreprise. En outre, un grand nombre des journalistes interrogés n’ont pas eu de formation formelle au journalisme et ont, dans certains cas, un diplôme dans un autre domaine. Enfin, dans certains contextes nationaux particuliers (Bangladesh, dans notre échantillon), la formation initiale en journalisme peut être dispensée par une ONG.

Lorsqu’on aborde l’actualisation/l’élargissement des compétences journalistiques via la formation continue, on peut constater que ce principe n’est pas acquis dans un nombre important de pays représentés (presque un répondant sur deux déclare qu’elle n’existe pas chez eux). Invités à expliquer pourquoi, selon eux, la formation continue des journalistes n’existe pas en tant que telle chez eux, les répondants avancent de multiples raisons : c’est avant tout une démarche individuelle et c’est au journaliste de s’en préoccuper ; c’est avant tout la dimension économique qui fait que le journaliste préfère concentrer son temps, son énergie, ses

¹³⁷ Voir dans Partie 1 : Sur le terrain : une définition et une perception protéiformes de l’innovation pédagogique.

ressources à son activité et à sa survie (s’agissant d’ailleurs du financement de cette formation continue, il est assuré conjointement, dans presque 3 cas sur 4, par l’entreprise/le média et le journaliste. Le dispositif général d’aide à la formation continue propre à la France semble être une exception...) ; c’est avant tout à cause d’obstacles posés par les médias et du fonctionnement propre à ce milieu médiatique que la formation continue pour les journalistes n’est pas mise en place.

Lorsque la formation continue pour les journalistes existe, elle est toujours optionnelle, dans 100% des cas. Sur la forme, elles sont assez éloignées d’une formation classique : il s’agit, dans 70% des cas, de sessions de formation informelles ou d’information/sensibilisation souvent dispensées par les clubs de la presse ou les syndicats professionnels. Mais ce chiffre ne doit pas dissimuler une autre tendance celle du « panachage », selon les circonstances et les moments, avec d’autres formes d’apprentissage (formation en organisme extérieur, auto-apprentissage, formation continue interne). Ce “panachage” témoigne d’une souplesse et d’un pragmatisme dans la recherche de solutions d’options de formation continue par le milieu journalistique.

Une dernière série de réponses nous semble intéressante à mentionner car elles traduisent, par l’incompréhension de la question ou sa critique, une position culturelle spécifique par rapport à la formation continue. Dans une partie du monde anglo-saxon (États-Unis, Australie), le principe même de la formation continue ne va pas de soi (« *Je ne comprends pas vraiment le sens de votre question. Comment définit-on la formation continue ?* ») ou est réservé selon eux à des professions libérales comme les médecins.

S’il en était besoin, ces difficultés de compréhension ou ce rejet d’un principe de formation continue bien établi ailleurs rappellent à quel point, d’une part, le champ de la formation au journalisme, et notamment continue, est étroitement lié à chacun des contextes culturels dans lequel il se concrétise – ou pas – et que d’autre part, la dimension de l’innovation pédagogique dans un tel champ est-elle-même sujette à des divergences d’appréciation

culturelles, comme nous avons essayé de le montrer au tout début de cette recherche.¹³⁸ Comme cette problématique de l'innovation pédagogique est inscrite dans la formation des journalistes au sens large, cette dernière est elle-même inscrite dans un environnement professionnel et culturel, ces “poupées gigognes” s'emboîtant les unes dans les autres. C'est la conscience de cette interdépendance qui nous a fait détailler l'environnement journalistique (dans sa dimension formation) de chacun des pays observés en détail pour cette recherche (France, Canada, Suisse).

Ces dernières réponses nous renvoient également à notre propre démarche, malgré notre souhait de neutralité axiologique exprimé dans notre introduction : la formulation de certaines questions dans nos enquêtes et, plus globalement, le propos de notre recherche, même s'il s'efforce d'être libellé de la façon la plus neutre et claire possible peuvent visiblement prêter à incompréhension ou à confusion pour certains de nos interlocuteurs selon leur contexte d'exercice du journalisme et de vécu de la formation professionnelle. L'orientation de nos enquêtes, nos interrogations et, plus largement, notre choix de sujet de thèse, sont éminemment culturels – nous en prenons pleinement conscience ici en prenant connaissance de ces réactions et réponses. Ces divergences et incompréhensions sont heureusement rares et n'invalident pas la globalité de notre démarche, comme nous l'ont démontré la grande majorité des interlocuteurs rencontrés dans plusieurs contextes très différents.

Informations sur les contenus de formation et modes pédagogiques

Après le recueil des informations générales et spécifiques contextualisant l'enseignement / la formation au journalisme assurée par les répondants, les dix dernières questions de l'enquête abordaient directement cette pratique et préparaient le terrain pour la dernière enquête, consacrée exclusivement à l'innovation pédagogique. Dans le cas où les répondants à cette première enquête choisiraient (par lassitude, par manque de temps) de ne pas répondre à la seconde enquête, ces questions permettaient de recueillir quelques premières informations sur l'innovation pédagogique concrète, sur le terrain.

¹³⁸ Voir Partie 1 : Sur le terrain : une définition et une perception protéiformes de l'innovation pédagogique.

Pour comprendre leur logique, il convient en effet de rappeler qu'en 2019, au moment où ces questionnaires ont été proposés aux enseignants et formateurs en journalisme, la modalité pédagogique majeure en enseignement/formation du journalisme était le face-à-face pédagogique – on dirait aujourd'hui « cours en présentiel » – avec une classe à l'effectif plus ou moins conséquent. Le mode distanciel était très exceptionnel, et plus encore le mélange des deux modalités (enseignement/formation hybride) qui apparaissaient dès lors comme une innovation pédagogique dans la plupart des contextes d'enseignement. Cette dizaine de questions avait été conçue dans ce sens pour essayer de déterminer, grâce aux répondants de notre échantillon international, la part concrète d'innovation pédagogique présente dans les différents contextes. Même si cette partie de l'enquête peut aujourd'hui paraître obsolète, nous avons choisi de la conserver car, paradoxalement, elle nous semble retrouver actuellement sa pertinence : comme l'illustrera la suite de notre travail,¹³⁹ une partie des structures d'enseignement et de formation au journalisme semble avoir “pris le pli” du distanciel et, dans un environnement sanitaire aujourd'hui relativement plus souple qui n'impose plus cette seule modalité pédagogique, les programmes d'enseignement et de formation au journalisme sont revus dans leur intégralité pour mettre en place des apprentissages hybrides.

S'agissant des contenus de formation journalistique proposés, ceux-ci sont très variés, à l'image de la riche palette de connaissances et savoir-faire nécessaires aujourd'hui pour l'exercice du métier : sans surprise, les réponses proposées oscillent entre les bases du journalisme et les formations techniques. Le cours magistral est de loin le mode pédagogique privilégié – pour plus de 3 répondants sur 4 – mais le travail en groupe est une option fréquente en enseignement/formation au journalisme (plus d'un répondant sur 2). Au moment de l'enquête (2019), la majeure partie de ces cours ou formations était assurée en face-à-face pédagogique (en “présentiel” comme on le dirait aujourd'hui) même si une minorité non négligeable (12%) indiquait avoir déjà une approche mixte, hybride, mêlant face-à-face classiques et cours à distance. Lorsque ces enseignements ou formations sont dispensées à distance, le cours magistral reste de mise dans presque un cas sur deux, à part égale avec l'auto-apprentissage en

¹³⁹ Voir Partie 3 : l'innovation pédagogique en action – le cas de l'École de formation au journalisme et au multimédia de Lausanne (Suisse).

ligne. Le principe d'une formation/d'un enseignement adapté aux contraintes et atouts du "distanciel" est encore absent des pratiques.

Le questionnement sur l'acceptation de cette modalité pédagogique innovante (à l'époque) est riche d'enseignements. Le retour est très positif si l'on se place du point de vue de l'étudiant/du stagiaire en journalisme, la flexibilité étant avancée comme l'atout majeur de la formation en ligne. Toutefois, une partie des réponses se distancie du "tout en ligne" et cherche le juste équilibre entre face-à-face pédagogique classique et enseignement/formation à distance. La question de l'efficacité en termes d'apprentissage de cette modalité pédagogique a suscité une grande variété de réponses. Quelques enseignements peuvent être tirés de ces réponses très hétérogènes :

- certains répondants confrontent tout de suite cette modalité pédagogique distancielle avec le face-à-face classique, la jugeant semblable en termes de résultats ou affirmant que ceux-ci ne sont pas aussi bons qu'en présentiel ;
- certains répondants mettent en perspective la modalité pédagogique du e-learning, la resituant dans un programme plus global, dans un tout combinant différentes modalités pédagogiques, rendant difficile une appréciation spécifique des résultats du e-learning ;
- certains répondants relient l'efficacité du e-learning à la matière enseignée, certains contenus (notamment la technique) s'adaptant mieux selon eux à cette modalité pédagogique ;
- enfin, certains répondants soulignent une efficacité spécifique de cette modalité pédagogique, à l'instar de cette répondante : « *Ça marche plutôt bien si vous considérez ce que les étudiants semblent apprendre. Cela permet aux étudiants (et exige d'eux) une participation plus importante. Cela fait taire les mâles blancs et les petites futées qui ont tendance à s'imposer dans les cours classiques, ça donne plus de voix aux étudiants étrangers qui peuvent craindre de s'exprimer dans les cours classiques parce qu'ils ont peur de faire des fautes de grammaire à l'oral.* » (Répondante 25, États-Unis – notre traduction).

Préfigurant la situation d'enseignement/formation journalistique actuelle, fortement influencée par le contexte pandémique et son lot de contraintes, notre enquête a également cherché à savoir si, dans le cas où des enseignements/formations journalistiques hybrides étaient dispensés, les enseignants et formateurs le faisaient en toute connaissance de cause. Les

réponses traduisent une méconnaissance de l'apport spécifique de chacune des deux modalités pédagogiques (présentiel et distanciel). Le face-à-face en présentiel est utilisé à tout moment et pour tout type de contenu – il apparaît nettement comme le mode d'interaction privilégié par l'enseignant/le formateur en journalisme. Le distanciel ou e-learning est, lui, utilisé de manière plus précise, plus spécifique : acquisition des techniques, des contenus pratiques, notamment via des tutoriels ; transmission des parties démonstratives et explicatives d'un cours ; proposition de lectures préliminaires, de parties théoriques, de principes pour aider à la conceptualisation ; ressources pour servir le cours physique. Ces enseignements/formations hybrides sont, selon les répondants, très bien acceptés par les apprenants/étudiants si les conditions nécessaires à leur bon fonctionnement sont réunies (organisation impeccable, capacité des apprenants/étudiants à travailler de manière indépendante et à y consacrer du temps) et sont reconnus par une majorité de répondants comme très efficaces, produisant de très bons résultats.

b) Enquête en ligne 5 (ENG 2)

Formation initiale et continue des journalistes (1/2) : innovation pédagogique (*Journalist initial and lifelong training (2/2): educational innovation*)

Cette enquête avait un objectif : permettre aux enseignants/formateurs en journalisme de s'exprimer explicitement sur l'innovation pédagogique, depuis leur perception de cette notion jusqu'à leur expérimentation concrète de cette notion dans leur champ d'activité. Elle visait également à faire apparaître les obstacles à cette démarche et les conditions d'acceptation de l'innovation pédagogique.

Lancée en juillet 2019 pendant le Congrès WJEC de Paris, elle comportait 24 questions : 3 sur l'approche globale de l'innovation pédagogique du répondant, 14 sur l'expérience concrète du répondant en matière d'innovation pédagogique et 7 pour recueillir des informations générales sur le répondant (âge, sexe, niveau d'études...).

Elle était présentée de la façon suivante (notre traduction) :

« Votre métier consiste à former des journalistes, que ce soit en début de carrière lorsqu'ils acquièrent leurs premières compétences (formation initiale) ou quand ils ont besoin de rafraîchir ou d'élargir leur savoir-faire professionnel (formation continue). Vous êtes la personne idéale pour répondre à ces 2 questions :

- comment l'enseignement du journalisme est-il organisé dans votre pays ?
- quelle est l'importance de l'innovation dans votre propre pratique d'enseignement (création de nouveaux contenus de formation, utilisation de nouveaux outils, expérimentation de nouvelles approches pédagogiques ?

Les objectifs de ces deux séries de questions sont :

- d'avoir une meilleure connaissance, plus précise et actualisée, de l'enseignement et de la formation au journalisme dans le monde entier ;
- de rassembler des informations sur les pratiques innovantes des enseignants et formateurs en journalisme à la fois en formation initiale et en formation continue.

Informations sur l'innovation pédagogique

Les deux premières questions de l'enquête concernaient la définition de l'innovation pédagogique par les répondants eux-mêmes et la perception qu'ils en avaient. Une synthèse de ces réponses a été proposée plus haut dans notre travail.¹⁴⁰

La troisième question proposait aux répondants de développer certaines de leurs réponses précédentes et a produit un grand nombre (43 réponses sur 47 répondants) et une grande variété de réponses, une richesse que nous nous proposons d'analyser ici. Nous avons choisi de nous concentrer sur les réponses évoquant explicitement les obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique, dévoilant ainsi en creux les conditions à remplir pour cette acceptation au cœur de notre recherche.

Obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique par les enseignants et formateurs

¹⁴⁰ Voir Partie 1 – Sur le terrain : une définition et une perception protéiformes de l'innovation pédagogique

Certains des obstacles pointés par les répondants recourent ceux des étudiants/apprenants, d'autres sont plus spécifiques : préférence pour la facilité, refus de changement des habitudes et résistance au changement, anxiété face à la perspective de voir sa pratique d'enseignant/de formateur analysée, perception de l'innovation pédagogique et du changement en général comme un risque significatif, conflit entre le temps nécessaire pour la conception et la mise en place d'une innovation pédagogique et celui requis dans les autres champs d'activité de l'enseignant/formateur (recherche, production journalistique, contraintes administratives...).

À la lumière des témoignages recueillis grâce à cette enquête, quatre dimensions spécifiques sont à considérer pour favoriser l'acceptation de l'innovation pédagogique : *la capacité à sortir de la routine* et l'acceptation de la nouveauté, du changement dans le fonctionnement professionnel ; *la capacité à soumettre son enseignement à une évaluation*, un état des lieux pour trouver quelles innovations pédagogiques sont possibles ou souhaitables ; *la capacité à se (re)former* en cours de parcours professionnel ; *la capacité à appréhender le numérique et ses possibilités* dans les cas où l'innovation pédagogique s'appuie sur ces outils.

Obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique par les étudiants

Même si les étudiants et apprenants peuvent réagir positivement à l'introduction d'une innovation pédagogique comme l'ont montré les questions précédentes se référant au e-learning et à la classe hybride, certains obstacles peuvent apparaître et compromettre l'acceptation de cette innovation pédagogique selon nos répondants : préférence pour des méthodes d'enseignement/de formation traditionnelles qui sont plus familières ; idées arrêtées sur la façon dont l'apprentissage fonctionne ; nécessité d'une plus grande implication en temps et en énergie ; réticence quasi « culturelle » des étudiants/stagiaires en journalisme à expérimenter de nouvelles choses (« *Je pense aussi que c'est vraiment difficile de motiver la plupart des gens en journalisme à essayer de nouvelles choses. (...). Je trouve aussi que les étudiants en journalisme sont moins ouverts à l'innovation.* » (Répondante 42, États-Unis).

À la lumière de ces témoignages, deux dimensions spécifiques sont à considérer pour favoriser l'acceptation de l'innovation pédagogique : *les représentations personnelles* de l'enseignement et de l'apprentissage ; *la capacité à sortir de la routine* et l'acceptation de la nouveauté dans le fonctionnement personnel.

Obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique par l'école ou l'institution

Dans les réponses apportées ici, les principales critiques formulées pointent d'une part l'écart entre le discours sur l'innovation pédagogique et sa matérialisation effective, et d'autre part la déconnexion entre l'envie d'innovations pédagogiques et les moyens alloués.

À la lumière de ces témoignages, trois dimensions spécifiques sont à considérer pour favoriser l'acceptation de l'innovation pédagogique par l'école ou l'institution : *les moyens alloués à l'innovation pédagogique*, qu'il s'agisse du temps accordé à ceux qui la mettent en place, des moyens techniques, humains ou financiers ; *le mode de fonctionnement global de l'école ou de l'institution*, qui peut faciliter ou gêner la possibilité d'innover ; *les répercussions en termes d'image*, positives ou négatives, de l'innovation pédagogique.

Informations sur l'expérimentation de l'innovation pédagogique

Une première approche a consisté à essayer de comprendre comment l'idée d'innover sur le plan pédagogique naissait dans l'esprit de l'enseignant/du formateur, par quel mécanisme surgissait l'idée d'innover. Les réponses les plus souvent citées sont celles évoquant les échanges, les discussions : avec les autres professeurs – dans les institutions ou lors d'événements comme le WJEC – puis, dans une moindre mesure, avec les étudiants. Dans un deuxième temps seulement vient la documentation (recherche documentaire, lecture de textes).

S'agissant de ce sur quoi reposent les innovations pédagogiques mises en place, plus de la moitié des répondants indiquent que leurs innovations consistent avant tout en un renouvellement des contenus, que ce soit au niveau des cours ou du programme dans sa globalité. Un nombre non négligeable de répondants indiquent que leurs innovations portent

plutôt sur les approches pédagogiques et de rares répondants mettent en avant une pratique hybride de l'innovation pédagogique, portant à la fois sur le renouvellement des contenus et l'approche pédagogique.

Interrogés plus précisément sur leurs innovations en matière de pédagogie, plus de la moitié des personnes interrogées décrivent simplement leur pratique d'enseignement/de formation, confondant celle-ci avec l'innovation. Lorsque des exemples précis d'innovation pédagogiques sont fournis, ils touchent à la production de ressources pédagogiques innovantes par l'enseignant/le formateur (vidéos d'apprentissage, cours en réalité virtuelle sur le *storytelling*) ; à la production de contenus innovants (le journalisme avec un drone, journalisme et désordre informatif, le journalisme pour le mobile) ; à des productions journalistiques innovantes par les étudiants/apprenants (plates-formes de diffusion multimédia, magazines produits en groupe, production journalistique exclusivement pour le mobile – live Facebook, YouTube) ; à des modalités pédagogiques innovantes (apprentissage collaboratif, production journalistique dans/pour certaines communautés, classe inversée et classe hybride, formation et corrections entre pairs ; micro-cours – 20 min / 5 min de pause –, collaboration en ligne entre différentes classes de journalisme dans le monde, pédagogie par projet, pédagogie par résolution de problème) ; au traitement innovant de thématiques journalistiques (les discours de haine, la réalité virtuelle à 360°, un modèle de traitement journalistique responsable pour les suicides – *Responsible Suicide Reporting Model*) ; au développement d'outils et de technologies innovants par les enseignants/formateurs ou par les étudiants (un site avec une application dédiée, un espace projet dédié, un blog multimédia, un laboratoire pédagogique pour le journalisme – Condor, Pays-Bas –, un site thématique pour la collecte de données et la production de sujets sur les violences faites aux femmes et les féminicides).

On retrouve ici toute l'ambiguïté de la notion d'innovation pédagogique, soulignée un peu plus haut dans notre travail de définition de cette notion. Certaines innovations ou présentées comme telles par certains répondants, pour eux et dans leur contexte, ne le sont plus depuis longtemps pour d'autres : la création de sites multimédia consacrés à un sujet, magazines produits collectivement, apprentissage collaboratif... Pour d'autres répondants, c'est l'originalité qui prime – une expérience, une pratique jamais tentée auparavant, souvent à une

seule occasion, une « invention » isolée qui ne sera pas ensuite pérennisée. La distinction établie plus haut dans notre travail entre « novation » et « innovation »¹⁴¹ trouve alors tout son sens.

Dans ces innovations pédagogiques, le numérique n'est pas une évidence, un incontournable mais, dans la très grande majorité des cas, trouve sa place dans une combinaison d'outils numériques et non-numériques. Lorsque les répondants reçoivent une aide pour la mise en place de leurs innovations pédagogiques, celle-ci est très souvent technique et, plus rarement, pédagogique. Ils peuvent, aussi, être confrontés dans leur démarche innovante à de multiples difficultés liées principalement au manque de temps/à la charge de travail et aux aspects techniques et financiers. Dans une moindre mesure, ils ont aussi évoqué des problèmes liés aux lourdeurs administratives de l'institution d'une part, et aux attitudes négatives (résistance aux changements des étudiants, par exemple). Quelques rares répondants indiquent n'avoir rencontré aucune difficulté particulière dans ce domaine. Quant aux bénéfices de la démarche pédagogique innovante, les répondants confirment, en grande majorité que cette démarche a favorisé un meilleur niveau d'implication des étudiants ou stagiaires et une appréciation très majoritairement positive de leur part.

En conclusion de ce questionnaire, les enseignants/formateurs en journalisme étaient interrogés sur les conditions à réunir pour permettre l'adoption d'une innovation pédagogique par les étudiants/stagiaires, par les professeurs/formateurs et par l'école ou l'institution éducative. Ces questions étaient évidemment au cœur de notre recherche.

Dans le premier cas (étudiants/stagiaires), les répondants ont recensé de multiples conditions :

– *des conditions liées aux étudiants eux-mêmes* : adéquation avec ce qu'ils sont, avec leurs besoins, avec leur façon d'apprendre, avec leur future vie professionnelle et aux compétences que celle-ci exigera d'eux ; une implication intellectuelle et une attitude active de leur part, une envie d'apprendre et de réussir ; une ouverture d'esprit, une volonté de changer et s'adapter ;

¹⁴¹ Voir Partie 1 et les travaux de Denis Lemaître.

- *des conditions liées à l’innovation pédagogique en elle-même* : en expliquer la nature, le sens/la pertinence et la valeur ; la relier au “monde réel” ; la relier à la tâche demandée ; la “vendre” aux étudiants, la rendre “fun” ; la différencier nettement des modalités pédagogiques plus classiques ; la relier aux anciennes façons d’apprendre des étudiants ;
- *des conditions liées aux moyens alloués à l’innovation pédagogique* : du temps, de l’espace et des moyens financiers pour lui permettre de se développer ; la disponibilité de ces ressources pour l’innovation ;
- *des conditions liées au contexte de l’innovation pédagogique* : un environnement facilitant ; un enseignant/formateur qui les met en confiance pour cette innovation pédagogique ; un enseignant/formateur qui est prêt à essayer et échouer ; un travail d’équipe (côté profs et intervenants) et des collègues ouverts ; la présence physique dans la classe ;
- *des conditions liées à la pédagogie au sens large* : laisser les étudiants diriger, leur donner la responsabilité de gérer ; les intégrer dans le processus ; introduire l’innovation pédagogique graduellement, par étapes simples et claires, expliquer aux étudiants ce qui est attendu d’eux ; laisser les étudiants choisir.

Il est intéressant de constater que certaines remarques des répondants ne répondent pas à la question mais expriment plutôt les conditions que les répondants estiment nécessaires en général ou pour les enseignants/formateurs en particulier, comme si ces répondants n’avaient pas pu se mettre à la place des apprenants/étudiants pour répondre à la question.

Dans le deuxième cas (professeurs/formateurs), les répondants ont proposé de nombreuses réponses d’une grande variété et les conditions à réunir selon eux sont les suivantes :

- *des conditions liées aux enseignants/formateurs eux-mêmes* : des connaissances, de la curiosité, de l’enthousiasme ; de l’ouverture pour les expériences venant d’autres pays ; une envie personnelle de vivre une riche pratique professionnelle d’enseignant ; une envie de voir les étudiants réussir ; la capacité à s’auto-analyser ; la capacité à accepter le principe de la formation continue et de la progression personnelle ; l’envie d’apprendre ;
- *des conditions liées à l’innovation pédagogique en elle-même* : relier l’innovation pédagogique à la mission du journalisme ; montrer le bénéfice de cette innovation

pédagogique ; mettre en cohérence l'innovation pédagogique avec l'approche des projets par l'enseignant/le formateur et avec sa personnalité ; montrer son utilité pour l'enseignant/le formateur ; montrer que cette innovation pédagogique n'occasionnera pas une surcharge de travail ;

– *des conditions liées aux moyens alloués à l'innovation pédagogique* : du temps, de l'espace et des financements ; des formations aux techniques d'enseignement innovant pour les enseignants/formateurs ; des outils pour mettre en place l'innovation ;

– *des conditions liées au contexte de l'innovation pédagogique* : éveiller et conserver l'intérêt des autres collègues ; un environnement soutenant la mise en place d'innovations pédagogiques ; des récompenses ou une reconnaissance associée à l'utilisation de l'innovation pédagogique ; la disponibilité de l'innovation pédagogique elle-même et des ressources associées ;

– *des conditions liées à la pédagogie de l'innovation pédagogique* : introduire l'innovation pédagogique graduellement, par étapes simples et claires ; la “vendre” aux enseignants/formateurs ; convaincre ceux-ci que cette innovation pédagogique sera gérable, assez facile à apprendre et à adapter (les rassurer) ; les aider avec ce qui est nouveau pour eux ; leur donner la possibilité d'essayer et d'échouer ; la possibilité de se former entre pairs à l'innovation pédagogique, d'échanger les pratiques ;

Enfin, s'agissant des conditions à réunir pour permettre l'adoption d'une innovation pédagogique par une école ou une institution éducative, les réponses proposées sont là encore très nombreuses :

– *des conditions liées aux moyens alloués à l'innovation pédagogique* : une volonté de consacrer à l'innovation pédagogique des ressources spécifiques (temps, espaces, financement, personnel dédié) ; offrir une souplesse de fonctionnement pour permettre la mise en place de l'innovation pédagogique ; offrir un environnement positif et constructif ;

– *des conditions liées aux membres de l'institution* : une ouverture d'esprit ; une prise de conscience de l'intérêt de l'innovation pédagogique (résultats obtenus, image de l'institution) ; une confiance envers les enseignants/formateurs innovants ; l'envie d'expérimenter ;

– *des conditions liées aux enseignants/formateurs* : une attitude proactive envers eux (les inviter à venir voir l'innovation pédagogique en fonctionnement ; leur allouer une rétribution

spécifique pour la conception/la mise en place de l'innovation pédagogique) ; une activité pédagogique vis-à-vis de l'innovation pédagogique (en expliquer l'intérêt, le bénéfice pour les enseignants/formateurs) ; une capacité à accompagner et soutenir les enseignants et formateurs innovants ;

– *des conditions liées au contexte de l'innovation pédagogique* : une capacité à associer d'autres membres de l'institution ; une capacité à déployer une culture de l'apprentissage ouverte et des processus de changement.

**PARTIE 3 : L'INNOVATION PEDAGOGIQUE EN ACTION – LE CAS DU
CENTRE DE FORMATION AU JOURNALISME ET AU MULTIMEDIA
(CFJM) DE LAUSANNE (SUISSE)**

Complétant le panorama de la formation continue des journalistes dans le monde et son approche macroscopique, cette troisième partie prolonge notre investigation de deux façons : elle se focalise d'une part sur un seul terrain, la Suisse, et plus particulièrement la partie francophone du pays ; elle emprunte d'autre part une démarche différente et plus concrète de recherche-action en s'appuyant sur des constats et une expérimentation de terrain. Pour des raisons d'accessibilité linguistique, nous avons choisi de concentrer nos observations et notre recherche sur la partie francophone (romande) du pays.

Dans le cadre de cette recherche, le cas du Centre de formation au journalisme et au multimédia (CFJM) de Lausanne nous a semblé intéressant à plus d'un titre. Par son positionnement institutionnel, le CFJM occupe une place centrale dans le domaine de la formation des journalistes en Suisse, à l'instar de la [Schweitzer Journalistenschule](#) (École suisse de journalisme – MAZ) en Suisse alémanique et du Corso di Giornalismo en Suisse italophone (Tessin). Cette position a, au fil du temps, été bousculée par la création de filières universitaires d'enseignement du journalisme (création du Master en journalisme de l'université de Neuchâtel en 2009, notamment, qui a donné lieu depuis à une collaboration entre les deux institutions).

Cet environnement de formation a d'autres atouts pour accueillir une recherche : avec son périmètre limité (une équipe de 5 permanents, une soixantaine de formateurs et formatrices, 50 à 60 élèves chaque année), le CFJM offre un champ d'observation plus aisé à circonscrire ; par son histoire, sa structuration, son offre de formation et son évolution, le CFJM est en outre emblématique des organismes de formation des journalistes rencontrés dans d'autres contextes nationaux (voir ci-dessus notre enquête dans la Partie 2) ; la nature de son public principal, des stagiaires journalistes en formation "duale" (et donc déjà en activité dans le média qui les emploie), à mi-chemin entre formation professionnelle initiale et formation professionnelle continue, fait du CFJM un point d'observation idéal réunissant les 2 dimensions de la formation des journalistes au cœur de notre recherche. Enfin, par son pragmatisme et sa réactivité, le CFJM a trouvé des solutions pour s'adapter au bouleversement induit par l'apparition du Covid 19, mettant en œuvre dans les faits des innovations pédagogiques imposées par la situation sanitaire.

Pour compléter ces critères qui nous ont fait choisir ce terrain d'observation et d'expérimentation, il convient, pour satisfaire le principe de neutralité axiologique de Max Weber,¹⁴² d'ajouter un élément de positionnement personnel. Nous intervenons au CFJM depuis plus d'une dizaine d'années et à plusieurs titres (formateur, concepteur pédagogique, webmaster). À ce titre, nous avons une connaissance longue et approfondie de ce terrain d'observation (acteurs, évolutions...) et avons même été associé à certains des éléments décrits plus bas (montée de la formation au journalisme web, notamment, mise en place de la formation à distance). Ce positionnement est clairement un atout pour ce travail de terrain, même si nous prendrons garde de respecter la distanciation nécessaire au chercheur.

1) Un contexte de formation d'inspiration anglo-saxonne et libérale

Historiquement, la Suisse s'est construite dans l'après-guerre dans un esprit de partenariat social : l'État ne fixe pas les règles et laisse les entreprises¹⁴³ s'organiser et s'auto-réguler. Sous l'impulsion des éditeurs et des journalistes¹⁴⁴, une première tentative pour organiser la formation des journalistes voit le jour après la Seconde Guerre mondiale pour mettre en place un minimum de formation professionnelle et établir des valeurs communes entre les journalistes des différentes parties du pays et des différents médias. Cette démarche doit composer avec une vision (anglo)saxonne, partagée par d'autres pays comme la Grande-Bretagne, l'Allemagne et les pays scandinaves : dans cette approche, le journalisme doit rester une profession ouverte, les journalistes des professionnels curieux et dotés d'un esprit critique et il n'est pas question, sous couvert de formation, de fabriquer « *des petits soldats du*

¹⁴² WEBER, M. – Le Savant et le Politique, 1963, Union générale d'éditions, Paris, 186 p.

¹⁴³ Les entreprises ne s'organisent pas directement, mais sont représentées en tant que branches ou secteurs économiques par le biais de sociétés faitières, comme les journalistes (via l'Association impressum) et les syndicats (SSM, Syndicom), les éditeurs de journaux (Médias Suisses), les radios privées (RRR) les radio/TV du service Public (SSR).

¹⁴⁴ La Fédération suisse des journalistes a pris l'initiative en 1972 de doter la profession d'une charte déontologique (« Les devoirs et droits des journalistes ») et de fonder en 1977 le Conseil suisse de la presse. Les autres organisations ont rejoint le conseil de fondation du Conseil de la presse au fil des ans.

journalisme »¹⁴⁵ ou, pour reprendre l’expression d’un de nos interlocuteurs « *de fabriquer des petits pois.* »¹⁴⁶

Avant le milieu des années 60, le modèle de formation des journalistes qui prévalait était empirique : on intégrait un média et on apprenait “sur le tas”, une pédagogie (?) maintes fois rencontrées quel que soit le contexte national et qui, en Suisse comme ailleurs, est constitutif de l’identité des journalistes.

Il faudra attendre 1965 pour voir ces initiatives se formaliser avec la création du Centre romand de formation au journalisme (CRFJ) qui institutionnalise la formation initiale des journalistes en Suisse. En 1971, la Déclaration des droits et devoirs du journalisme de Munich est reprise par la Fédération suisse des journalistes (toutes langues confondues). Celle-ci se donne une charte et crée le Conseil suisse de la presse qui représente la profession et rend également des arbitrages. En 1979 est créée la Fondation pour la formation continue des journalistes (FCJ) qui réunit les éditeurs de médias et l’Association des journalistes de Suisse romande, la radio et la télévision (Société suisse de radiodiffusion et télévision – SSR) préférant faire cavaliers seuls en prenant en charge en interne leur propre formation continue. En 1990 est créée la Fondation des médias romands pour la formation professionnelle des journalistes, transformée par la suite en Fondation du Centre romand de formation au journalisme avec l’arrivée de la SSR. De leur côté, les Suisses alémaniques créent une structure équivalente avec la création en 1984 du [MAZ – Schweizer Journalistenschule](#) –, qui devra se réformer et diversifier ses activités dès le milieu des années 2000 suite à la dénonciation, en juillet 2004, de la Convention collective alémanique des journalistes par les éditeurs de Suisse germanophone.

Au milieu des années 2000, certaines universités – Neuchâtel, Genève, Fribourg (sociologie du journalisme exclusivement dans ce dernier cas) – veulent entrer dans le jeu de la formation des journalistes et proposer des formations académiques. La Confédération tout comme les éditeurs leur demandent de s’entendre avec les institutions de formation déjà en

¹⁴⁵ RUFFIN, F. – Les petits soldats du journalisme, éditions Pluriel, Paris, 2018, 288 p.

¹⁴⁶ Marc-Henri JOBIN, extrait interview 12_03_2021.

place et l'université de Neuchâtel (UniNE), la première, propose une collaboration pour mettre en place un master professionnalisant. Deux voies cohabitent donc pour être journaliste en Suisse romande : une voie historique et pratique et une voie académique.

En 2013, les fondations du CRFJ et de la Formation continue (Formation continue des journalistes – FCJ) sont regroupées avec la création de la Fondation du Centre pour la formation au journalisme et au multimédia (CFJM). Celle-ci réunit tous les partenaires sociaux et, partant, tous les médias suisses reconnus de Suisse romande (éditeurs de journaux, association Impressum – syndicat des journalistes –, RTS/SSR, Association des radios régionales privées).

Paradoxalement, il n'est pas obligatoire de se former pour être journaliste en Suisse. Le seul sésame exigé est l'inscription au Registre professionnel – on devient alors "journaliste RP" – et l'attribution de la carte de presse associée, des démarches assurées par les différentes associations et syndicats de journalistes (Impressum déjà cité, SSM pour les médias audiovisuels, Syndicom). Ces organismes peuvent reconnaître la compétence du journaliste sur présentation d'un dossier attestant de 60% d'activité journalistique et d'une pratique reconnue par 2 journalistes. Cette reconnaissance par l'activité et par des pairs, due en grande partie à la volonté de ces institutions de garder une certaine importance, a aussi ses limites : certains médias refusent d'embaucher des postulant(e)s qui n'auraient que leur statut RP (ou une carte RP) et pas de formation avérée et exigent, le cas échéant, que les candidat(e)s recruté(e)s passent par le parcours de formation classique détaillé ci-dessous.

Pour parachever ce panorama de la formation des journalistes en Suisse, trois récentes évolutions sont à noter. En premier lieu, la part de la formation continue assurée par l'institution du CFJM tend à se réduire d'une part, avec la propension des grands groupes médiatiques suisses (RTS, Tamedia, Ringier) à prendre en charge eux-mêmes leur formation continue (séminaires internes, recours au CFJM seulement pour des formations sur-mesure) et la moindre disponibilité des journalistes pour la formation suite à la réduction généralisée des effectifs, et d'autre part avec la concurrence des hautes écoles spécialisées qui proposent parfois des formations certifiantes (*Certificates of Advanced Studies* / Certificats d'études avancées – CAS, éventuellement en collaboration avec le CFJM).

En outre, au sein du CFJM, structure historiquement tournée vers la formation des journalistes, est récemment apparue une offre de formation pour le milieu de la communication, friande de savoir-faire journalistiques pour d'autres finalités. Cette évolution, déjà observée dans d'autres contextes nationaux (la mutation du groupe CFPJ en France, par exemple, dès 2004), répond à une nécessité de développement dans un contexte de crise des médias qui appauvrit tout autant la demande de formation que les contributions des médias suisses au financement du CFJM.¹⁴⁷

Enfin, la crise des médias et les enjeux démocratiques ont incité l'État fédéral à prévoir un train de mesures financières pour soutenir les médias en général et, dans ce cadre, les établissements indépendants de formation initiale et continue des journalistes. Au moment de la rédaction de cette thèse, ce « train de mesures en faveur des médias » faisait toujours l'objet de vives négociations, les structures de formation non historiques (en particulier les groupes de presse CH Média et Ringier pour leurs propres entités de formation internes) réclamant une part de ce soutien financier fédéral.

a) Un parcours de formation axé sur la pratique

Formation initiale : une alternance entre le média et l'école

La formation initiale des journalistes suisses s'appuie sur un modèle dit « dual » conjuguant activité professionnelle dans un média dans le cadre d'un stage professionnel réglementé de deux ans dans une rédaction reconnue et cursus de formation de dix semaines au CFJM (respectivement, dix-sept semaines d'ateliers pratiques conduit durant le cursus universitaire si le stagiaire est issu de la voie académique mentionnées plus haut). Le/la journaliste stagiaire ou *praktikant* bénéficie, en principe, d'un contrat à durée déterminée et sera suivi(e) par un(e) maître de stage. L'employabilité de ces stagiaires est, de la sorte, très élevée : il est d'usage qu'un média qui a investi en temps (à l'interne) et en argent (formation

¹⁴⁷ Traditionnellement, la formation des journalistes suisses est assurée par un pourcentage de 1%, prélevé à part égale sur le salaire du journaliste et sur une contribution équivalente de son média.

du CFJM) dans la formation d'un(e) stagiaire embauché ce dernier/cette dernière comme journaliste RP et dans le cadre d'un CDI à l'issue de son stage de formation.

Pendant ces dix semaines, la formation des journalistes stagiaires aborde successivement la palette de toutes les productions journalistiques qui peuvent incomber à un(e) journaliste.¹⁴⁸
:

Formation continue : une offre de formation en pointe, une demande exigeante et en diminution

Au début des années 2010, l'offre de formation continue du CFJM a connu une accélération avec les besoins très importants des médias suisses en matière de sensibilisation/perfectionnement au journalisme web. Même quand cette demande s'est peu à peu tarie, le catalogue proposé a conservé une orientation multimédia et audiovisuelle.

Les principales thématiques proposées en formation continue des journalistes sont les suivantes (par ordre décroissant d'importance aujourd'hui) :

- *autour des réseaux sociaux* : les bases et fonctionnalités de Twitter / les bases et outils de Facebook / utiliser Instagram de façon professionnelle / apprendre à gérer sa communauté / comment traiter les 5 W sur les réseaux sociaux / intervenir en live vidéo sur les réseaux sociaux / branded content sur les réseaux sociaux / statistiques sur les réseaux sociaux, comment suivre son succès / éthique, déontologie et droit des médias sociaux / veille et gestion de crise sur les réseaux sociaux / comprendre les enjeux des réseaux sociaux pour les médias ;
- *autour des outils* : tourner-monter une vidéo avec son smartphone / concevoir et réaliser un podcast audio / concevoir et réaliser un diaporama sonore ;

¹⁴⁸ Ces spécialités sont les suivantes (par ordre chronologique) : le compte-rendu presse ; le papier (compte-rendu radio et les fondamentaux ; l'interview radio et les fondamentaux ; le portrait TV (autoporté) et la couverture locale ; le reportage audio-visuel (TV), les thématiques économiques et la couverture supranationale ; le portrait presse et la politique nationale ; l'enquête (presse) ; l'enquête (radio-web) ; l'enquête (TV-web) ; l'enquête multimédia.

- *autour du web* : concevoir et réaliser une infographie pour le web / concevoir et réaliser une newsletter / dynamiser le contenu de son site web, le web aujourd’hui ; écrire, éditer, adapter ses textes pour le web ;
- *autour du journalisme* : data journalisme, coder pour enquêter / traitement médiatique de l’asile, du suicide et des violences sexistes / le droit à l’image, études de cas ;
- *autour de la formation* : formation de formateurs.

Dans une logique de parcours de formation, le CFJM a récemment innové en proposant deux programmes dont deux certifiants (certificat type processus de Bologne¹⁴⁹) : d’une part, le Certificat spécialiste des réseaux sociaux et communautés ; d’autre part, le Certificat d’études avancées – CAS en création et gestion de contenus numériques.

Enfin, le CFJM propose des événements ponctuels de formation à l’image du Mastercamp Média entrepreneur (juin 2020).

Malgré le dynamisme dont fait preuve le CFJM pour suivre l’évolution de la demande en formation des médias suisses, son directeur, Marc-Henri Jobin, ne cache pas les difficultés rencontrées pour développer cette partie de son activité : « *Les médias sont toujours demandeurs de formation continue mais consacrent une partie de plus en plus importante de leurs moyens dans le domaine à des formations techniques internes en lien avec les nouveaux outils et/ou processus de production intégrés mis en place. Avec la crise, les journalistes mettent l’accent sur des formations “tendance” (le podcast, par exemple) et avec bénéfice immédiat, permettant notamment de diversifier l’offre des médias sur leur site et réseaux sociaux. La crise fait qu’il y a moins de personnes en poste, les personnes en formation ne peuvent pas être remplacées et ne disposent plus de suffisamment de temps pour se former.* »

¹⁴⁹ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid123487/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid123487/ce-que-fait-bologne.html>

Les formateurs du CFJM : des professionnels du journalisme, pas de la pédagogie

Pour animer ses formations, le CFJM peut compter sur une soixantaine de formateurs et de formatrices, à majorité suisse mais aussi français ou belges pour assurer en permanence une adéquation des formations proposées avec l'évolution de la profession et des besoins de formation des médias. Ce sont avant tout des journalistes mais certaines compétences annexes sont également présentes (deux avocats et une juriste pour assurer des formations en droit des médias, par exemple).

Comme dans de nombreuses autres institutions de formation en journalisme observées de par le monde, les formateurs et formatrices sont avant tout des praticiens en activité, recrutés pour cette expertise gage de qualité et de formations concrètes, axées sur la pratique. Ce profil a aussi son revers : d'une part, ces experts ont peu de temps disponible pour la formation – ils viennent faire leur cours puis ils repartent – et d'autre part, même si certain(e)s peuvent se révéler d'excellent(e)s pédagogues, la plupart n'ont pas bénéficié d'une formation à la pédagogie des adultes. Ce sont avant tout des expert(e)s du contenu, pas de la transmission des savoirs qu'ils délivrent de manière classique, descendante, selon le mode d'animation pédagogique décrit plus haut dans ce travail. « Ils sont habitués à la formation en présentiel, font pour la plupart des cours *ex cathedra* même si nous les incitons à diversifier leur pédagogie. Cette réalité [du cours magistral ou *ex cathedra*] change et évolue vers l'exercice pratique coaché, mais les formateurs, en revanche, intègrent difficilement le principe de la préparation en amont ou de la classe inversée », souligne Marc-Henri Jobin. L'institution a tenté de changer la donne en proposant à ces experts des formations de formateur, d'abord payantes puis gratuites, mais ces sessions n'ont pas connu le succès escompté, avec peu ou pas de participants.

Un autre facteur, propre à l'activité des journalistes, joue en défaveur de ce mode d'animation pédagogique distanciel : l'actualité. « *Certaines périodes sont particulièrement denses en actualité et jusqu'à l'avant-veille de leur formation, précise Marc-Henri Jobin, les formateurs-journalistes sont sur le pont dans leur rédaction... ce qui ne favorise pas l'enseignement en distanciel qui demande plus de travail de préparation.* »

Ce contexte pédagogique à la fois particulier mais souvent représentatif des organismes de formation de journalistes – et, plus largement, de formation professionnelle quelle que soit la spécialité – constitue un terrain peu propice à l’innovation dans les modes pédagogiques... à moins que celle-ci soit imposée par les circonstances exceptionnelles que nous allons maintenant décrire.

b) Le Covid 19, ou l’innovation pédagogique à marche forcée

Un impact immédiat, le pragmatisme pour boussole

Comme un peu partout en Europe, la Suisse a été touchée par la pandémie du Covid-19 à partir de la mi-mars 2020 : la Confédération helvétique a acté son apparition le 13 mars et s’agissant de l’éducation au sens large, a officiellement interdit les enseignements et formations en présentiel à partir du 16 mars.

Pour le CFJM, les conséquences sur les formations initiales et continues ont été immédiates : transformation express de formations présentiels en sessions à distance (Semaine multimédia parachevant le parcours de formation journalistique avant certification, d’où un fort enjeu ; formations audio-visuelles), report de toutes les autres formations jusqu’à mi-juin 2020. Le confinement a pris fin à cette date et les formations animées en mode distanciel l’ont à nouveau été en mode présentiel classique (formations pour l’audiovisuel, formation podcast).

La rentrée fin août-début septembre s’est effectuée avec une approche pragmatique : maintien des formations à distance sous cette forme, mais possibilité de faire des cours en présentiel ou de rencontrer physiquement les participants en fonction des besoins. À partir d’octobre-novembre, les nouvelles formations ont été animées exclusivement à distance, par prudence et en harmonie avec le télétravail des collaborateurs permanents du CFJM, rapidement transformé en quasi obligation : la Confédération helvétique a alors imposé des restrictions sanitaires à respecter pour l’accueil d’un public d’apprenants dans un espace donné. Plutôt que

de confinement, il serait plus juste de parler, pour cette dernière période, de semi-confinement, de « *souplesse à la suisse* », résumée ainsi par le directeur du CFJM, Marc-Henri Jobin :

« Si nous jugeons que le cours ne peut vraiment pas être fait à distance, nous pouvons le faire en présentiel si les dispositions nécessaires sont prises (distanciation sociale avec groupes inférieurs à 10 personnes, espace aéré, etc.). Pour certaines formations comme la mise en page, nous les avons maintenues en cours sur place mais nous avons alors réparti l'effectif dans deux lieux différents et sur deux jours pour respecter ces dispositions. »

Il précise ce parti pris : *« Aujourd'hui, les rencontres en présentiel sont pour transmettre le matériel, principalement, assimiler les logiciels et les techniques impossibles à transmettre par visioconférence comme, par exemple, les bases de la prise de son ou le montage de sujets audio ou vidéo. Dans la formation initiale, ces cours sont permutés dans le planning en fonction des nécessités de présentiel, mais l'essentiel se fait à distance. On limite ainsi le risque d'expansion pandémique au minimum. »*

Une pédagogie innovant sous la contrainte

Pour saisir sous toutes ses dimensions l'innovation pédagogique du CFJM dans ses formations pour les journalistes, nous avons mené une série d'entretiens avec les principaux acteurs concernés, tant du côté de l'institution elle-même que des formateurs. Déjà cité plus haut, Marc-Henri Jobin revient sur cette évolution, cette "basculer" selon ses termes, en distinguant clairement, dans un premier temps, les aspects négatifs (les obstacles rencontrés) et positifs (les résultats obtenus) : *« Le distanciel était clairement une solution de secours. Ça nous a vraiment "pris la tête", ça prend beaucoup d'énergie, rien que d'accompagner les intervenants et les étudiants, pour les liens, c'est du stress. Les gens ont un peu râlé – c'est c..., c'est long – mais ça marche : il n'y a pas eu de cours raté, pas de dysfonctionnement. »*

Dans un deuxième temps, évoquant sa propre expérience de formateur dans ce dispositif, il illustre les changements qu'ont dû opérer les enseignants : *« On a dû structurer plus nos cours, créer des groupes, partager les temps de parole, structurer les coachings et briefings*

individuels selon un programme millimétré et programmé à la minute, ce qui réclame une discipline quasi militaire et contre nature dans une telle profession... On a dû se préparer davantage, se voir avant avec les autres formateurs et on a dû se dire : Bon, qui parle à ce moment-là, à quel moment laisse-t-on les apprenants travailler en autonomie, etc. Et dans le fond, c'est mieux. » Les réactions des étudiants et participants à ces formations sont elles aussi mentionnées, pointant une nécessité de cohérence plus évidente encore avec la distanciation : *« Les stagiaires et étudiants disent que s'ils doivent suivre des cours à distance, ils ne veulent pas de redondances. Il y avait en effet pas mal de redites dans certains cours, entre certains formateurs. »*

Dans un troisième et dernier temps, Marc-Henri Jobin énumère les points positifs de cette innovation pédagogique qu'a représenté le passage forcé au distanciel. Ses premiers constats sont d'ordre général.

« On a pu organiser certains aspects avec plus de rigueur et d'efficacité. Pour le briefing et le debriefing de sujets, on est souvent accaparés par certaines personnes extraverties quand c'est en présentiel. En distanciel, les briefings et débriefings sont plus personnalisés, on peut mieux accompagner les élèves. Ils sont plus "démocratiques" aussi dans la mesure où chacun dispose du même temps d'attention. »

À titre personnel, il préfère une solution à 100%, soit du tout présentiel pour la proximité humaine, soit du tout distanciel, *« plus souple et plus pratique »*. Il constate qu'à distance, *« il y a moins de débats [inutiles], les gens s'expriment s'ils ont vraiment quelque chose à dire »*. En outre, formateurs comme participants apprécient, grâce au distanciel, de ne pas avoir à se déplacer tous les jours – une vraie contrainte en Suisse où, même si les distances sont généralement courtes, les déplacements sont souvent chronophages. Appliquant le même pragmatisme déjà évoqué, il souligne que *« compte tenu du contexte très changeant – évolution de la maladie, retard des vaccins –, on va devoir continuer de jouer la prudence et de faire du distanciel pendant un certain temps. On va réintroduire le présentiel, mais progressivement. »* Des choix pédagogiques qui, dans tous les cas de figure, doivent répondre à un impératif : les

prescriptions (changeantes) des autorités qui impulsent ou imposent les modes d’animation – présentiel, distanciel ou mixte.

Faisant un premier bilan de l’impact de cette “innovation imposée” sur une année de formation essentiellement présentielle, le directeur du CFJM en tire des premiers enseignements et dessine aussi des perspectives : « *On a surtout fait du distanciel live ; ce qu’on n’a pas réussi à faire, c’est du différé, asymétrique, des webinaires. On pourrait imaginer enregistrer et faire étudier ces prestations en amont avec, ensuite, un cours en présence réelle servant à questionner, à débriefer, à susciter plus d’échanges. Pour certains cours, ça me brûle de faire des webinaires !* » Il énumère ainsi les différents cours de journalisme, aujourd’hui essentiellement *ex cathedra*, qui pourraient se prêter à une telle innovation en classe inversée : la vraie-fausse conférence de presse pour l’enquête, le travail sur les sources, l’économie des médias, l’apprentissage des réseaux sociaux... Il envisage très concrètement – avec, en perspective, l’achat de caméras adaptées, de bornes pour éviter l’écho... – d’équiper ses salles afin de permettre d’animer des cours et formations en mode mixte ou dual (présentiel et distanciel en même temps), un sérieux atout pour les participants distants ou même malades. Dernier projet impulsé par cette adoption forcée du distanciel : la création d’événements en ligne pour la présentation du programme de formation continue, par exemple.

Au final, le bilan retiré de ces quelques mois sous forte contrainte est à ses yeux positif : « *Ce qui est bien, c’est qu’on a eu finalement l’obligation d’aller jusqu’au bout des possibilités [du distanciel], avec un minimum de présentiel – en deçà, ça ne peut pas fonctionner en formation initiale. On peut redonner des gaz et augmenter le présentiel mais garder la souplesse du distanciel, garder plus de temps pour l’échange avec une présentation plus détaillée des formateurs, du programme...* » La “boussole” suivie pendant toute cette période – qui perdure au moment de la rédaction de ce travail – apparaît comme une évidence : « *Nous sommes vraiment l’exemple du pragmatisme. Les circonstances ont forcé les choses mais nous avons essayé, non pas seulement de suivre la tendance, mais de trouver l’optimum pour faire les choses quand même.* »

Des formateurs en évolution partielle ou complète

Les formateurs et formatrices du CFJM – au moment de cette enquête, ces intervenants étaient au nombre de 64, répartis entre les différentes filières (formation initiale, continue, ateliers AJM et CAS¹⁵⁰) – ont vécu la période d’innovation pédagogique imposée par le Covid et ses conséquences de manière très diverse. Le mythe qui voudrait que les intervenants plus âgés seraient les plus rétifs au changement est battu en brèche par les faits, comme le souligne Marc-Henri Jobin : « *Ce ne sont pas les plus vieux qui sont les moins adaptés au distanciel. Mais l’initiative ne vient pas forcément d’eux, c’est souvent à la demande du CFJM qu’ils s’y mettent.* » Il précise de manière très significative : « *En situation de non-pandémie, j’aurais eu un refus massif des deux tiers des enseignants.* »

De son point de vue, il est nécessaire de systématiser la formation continue de ces intervenants, notamment avec ceux qui sont motivés et qui peuvent « *servir de poissons-pilotes pour que les autres leur emboîtent le pas* ». Mais compte tenu de l’indisponibilité chronique des enseignants et formateurs en journalisme mentionnée plus haut, une question centrale fait surface : que peut-on ou doit-on exiger d’eux en termes de préparation préalable, d’animation de session en ligne ou en différé, d’accompagnement individualisé ultérieur... ? Sur ce point particulier, le constat établi par Marc-Henri Jobin est sans appel : « *À l’évidence, les exigences en termes de préparation et de pédagogie vont aller en augmentant.* »

Pour approfondir cette problématique de l’innovation pédagogique qu’a représenté le passage au distanciel dans cette institution, il était nécessaire, dans un second temps, de l’aborder *du point de vue des formateurs*.

Nous avons mené cette exploration en deux temps : en proposant d’abord aux formateurs, comme nous l’avons fait dans notre enquête mondiale, de répondre à une enquête en ligne intitulée “Formation initiale et continue des journalistes : votre activité de formateur/de

¹⁵⁰ Atelier de journalisme multimédia (AJM), Université de Neuchâtel ; Certificate of Advanced Studies] Certificat de formation continue (CAS).

formatrice en Suisse” ; en menant ensuite une série d’entretiens avec les sept formateurs qui ont accepté de creuser avec nous cette problématique.

c) Enquête en ligne n°6 (FR7) : les formateurs et formatrices en journalisme en Suisse

Le questionnaire a été proposé à tous les intervenants et intervenantes dans la base du CFJM, soit 64 personnes. Seules 17 d’entre elles ont répondu, soit un taux de réponse de 26,5%. Ce taux relativement faible, à l’instar de celui de notre enquête mondiale, pour étonnant qu’il soit, est tout à fait significatif et peut certainement s’expliquer de plusieurs façons comme nous l’avons mentionné précédemment : manque de temps (réel ou invoqué), implication limitée dans la formation, désintérêt ou gêne quant à la pédagogie. En complément de cette enquête, 7 formateurs et formatrices ont accepté le principe d’un entretien pour des réponses plus personnalisées.

Ces répondant(e)s étaient des hommes en majorité (71%) et des répondantes pour presque un tiers (29%). La répartition par âge est très étendue : si presque un tiers (29%) se situe entre 25 et 35 ans, le reste de l’échantillon se positionne également sur les tranches d’âge suivantes (18% pour les 35-45 ans, 18% pour les 45-55 ans, 18% pour les 55-65 ans et 18% pour les plus de 65 ans). S’agissant de leur niveau d’étude, plus de la moitié (59%) ont suivi une formation universitaire de cinq ans ou plus.

L’échantillon de journalistes était composé de pour un tiers (29%) de rédacteurs/rédactrices print ou web, pour presque un quart (24%) de journaliste radio et pour presque un cinquième (18%) de journalistes reporters d’image (JRI). Le reste de l’effectif occupait des fonctions diverses (monteur actu, présentateur, grand reporter...). Presque un répondant sur deux (47%) fait de la formation en journalisme depuis moins de cinq ans et presque un répondant sur cinq (18%) a une expérience de la formation comprise entre 5 et 10 ans, le reste des répondants animant ces formations depuis longtemps (jusqu’à plus de vingt ans d’ancienneté pour 12% d’entre eux). Si la grande majorité (88%) anime ces formations pour un organisme de formation (le CFJM), une proportion non négligeable le fait aussi pour un média ou un groupe de médias.

L'écrasante majorité des répondants (82%) n'a suivi aucune formation de formateur. À la question : « Si vous avez suivi une formation de formateurs, pouvez-vous en donner les détails (établissement de formation, durée, contenu) ? », les réponses apportées sont révélatrices de conceptions très diverses sur ce point : absence assumée de préparation de la formation (« *J'ai improvisé mon premier cours* » ; « *J'ai appris en faisant – Learning by doing* »), reproduction de façons d'enseigner héritée du monde universitaire (« *J'ai calqué ma façon d'enseigner sur celle des nombreux séminaires que j'ai dû donner lors de mon parcours universitaire en lettres* »), formation en autodidacte (« *Consultation de tutoriels en ligne* », « *Lecture des études scientifiques sur le sujet et des recommandations de l'OMS* »), formation par un pair (« *Formation par ma prédécesseure* »). Une dernière réponse traduit bien l'état d'esprit qui prévaut dans le secteur : « *20 ans de pratique dans les médias radio et tv, fonctions de rédacteur en chef, membre de jury pour prix presse, lecture d'ouvrages de formation, échanges avec collègue. Ces expériences m'apportent des compétences pour accompagner des journalistes en formation.* »

S'agissant des modalités pédagogiques, si plus d'un cours sur deux (53%) se fait sous la forme du cours magistral (en présentiel ou en ligne), la modalité du cours en groupe-projet est également fréquente, reproduisant la structuration professionnelle de la conférence de rédaction. La formule entremêlant cours théoriques *ex cathedra* et ateliers pratiques est elle aussi souvent prisee.

Il ressort de ce questionnaire un portrait-type du formateur/de la formatrice en journalisme que nous avons souvent rencontré quel que soit le contexte national : expert(e) dans sa spécificité journalistique, il/elle assume – et la structure qui le fait intervenir, souvent gérée par d'anciens journalistes, le pense elle aussi – que son expérience en journalisme suffira pour la transmission de ses savoirs et savoir-faire. Un certain nombre de ces experts font confiance à leur savoir-être journalistique – capacité à improviser, à trouver l'information (pédagogie des adultes), à s'auto-former – pour combler d'éventuelles lacunes. Si cet expert décide malgré tout d'aller acquérir les compétences spécifiques d'un formateur, il le fera auprès d'un pair, par la discussion ou l'observation de pratiques, dans un cadre le plus informel possible pour éviter de

se mettre en situation d'apprenant ou d'être jugé. Enfin, dans les modalités pédagogiques qu'il/elle emploiera, le cours magistral sera favorisé mais, par pragmatisme ou par réalisme – ce professionnel/cette professionnelle reconnaît volontiers que le journalisme est avant tout une question de savoir-faire et pas un discours –, il/elle complètera souvent cette première approche par des ateliers pratiques ou par du travail en groupe, reproduisant ainsi la réalité professionnelle (équipe éditoriale, conférence de rédaction).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, un certain nombre de formateurs et formatrices ont répondu à un entretien plus poussé permettant une approche qualitative de cet environnement de formation journalistique.

Si cet échantillon est réduit (7 personnes), il n'en est pas moins représentatif par sa diversité : composé de 4 hommes et 3 femmes, il réunit des intervenant(e)s âgé(e)s et jeunes, expérimentés et débutants, formés comme formateur ou pas, venant de différents médias (télé, radio, print, web) ou même hors média.

L'entretien était de type semi-directif, cet échange assez libre permettant aux répondants de s'exprimer d'autant plus librement qu'il était anonymisé et mené par un chercheur identifié clairement comme un collègue. Pour recueillir des informations précises correspondant à la fois à leur contexte du moment (enseignement en période Covid) et à l'objet de cette recherche, nous avons orienté ces entretiens autour de six questions posées à tout l'échantillon. Nous reproduisons ci-dessous ces questions, la synthèse de ces réponses – volontairement anonymisés en accord avec les répondants – et l'analyse que l'on peut en tirer. Détail important : à l'exception d'une personne, les répondants sont tous des journalistes, en activité ou à la retraite depuis peu.

Spécificités du public des journalistes

Le public des journalistes a-t-il des spécificités qui rendent plus faciles, ou plus difficiles, leur formation ?

Cette question recueille des avis différents selon que l'on évoque les journalistes encore en apprentissage ou en début d'activité ou les journalistes en activité depuis un certain nombre

d'années, selon aussi l'expérience en formation des répondants. Les réponses dessinent des personnalités fortes : « *Ils ont un côté un peu saltimbanque.* » (Répondant 1) ; « *Le journaliste, par définition, est un égocentrique, très convaincu de ses compétences.* » (Répondante 3) ; « *Les journalistes, on est une caste, on ne représente pas du tout la population.* » (Répondant 2).

Cette identité forte facilite-t-elle la formation ? Les réponses, sur ce point, sont partagées : certains reconnaissent chez eux un « *appétit pour la formation* » (Répondant 1), même si celui-ci peut être « *cyclique* » (Répondant 2). Pour une des répondantes, « *c'est un public coopératif, plutôt facile à former si on a eu un contact facile, un peu charnel avant* » (Répondante 4). Le contenu même de la formation n'est pas sans importance pour ce public qui valorise le concret : « *Si c'est de la pratique, ça passe bien* », confirme le Répondant 7, à l'unisson des autres répondants. La curiosité est, souvent, un levier efficace : quand des experts non journalistes sont associés aux formations, « *ils [NDLR : les stagiaires journalistes] sont extrêmement preneurs* », souligne la Répondante 4.

Toutefois, le positionnement même du journaliste, reconnu par le grand public et par lui-même comme « *sachant* », n'est pas sans conséquence sur la façon de former ces experts : « *Les sachants, s'ils sont tous seuls, ça se passe très bien. En groupe, c'est toujours très compliqué, extrêmement délicat parce qu'ils ont peur d'être remis en question par les collègues. Parfois, on les fait bosser en binômes alors qu'il y a des inimitiés.* » (Répondante 4). Cette formatrice va plus loin en réfléchissant à la situation de formation en elle-même et au message qu'elle doit faire passer auprès de cet oxymore qu'est le « *sachant apprenant* » : il faut, selon elle, « *faire passer l'idée qu'on est là pour résoudre des choses, pas pour les juger ou les mettre en difficulté devant des collègues.* »

Enfin, un dernier répondant évoque le cadre de formation, selon lui moins facilement accepté par ce public : « *C'est un peu caricatural mais le journaliste par essence aime bien sa liberté, donc les contraintes, les horaires...* » (Répondant 1).

Transmission des contenus pédagogiques

Comment transmettez-vous les contenus de vos formations, quelle pédagogie utilisez-vous ?

Le profil même des répondants (pour rappel, 82% n'ont reçu aucune formation de formateur) et leurs propos – « *Les journalistes sont souvent des formateurs par défaut* », explique le Répondant 6 – le confirment : la pédagogie, le mode de transmission des contenus pour les formations journalistiques ne font pas l'objet, dans la plupart des cas, d'une réflexion préalable. La réponse du Répondant 2 en est un parfait exemple : « *Je suis devenu formateur par hasard. Je siégeais avant dans la Commission pédagogique et j'ai trouvé bizarre d'être seulement dans les commissions sans avoir de participation dans les formations.* » Son premier contact avec la formation est à l'avenant : « *J'ai improvisé mon premier cours : la partie ex cathedra, je les perdais un peu, j'étais long et confus dans mes exemples. C'était causé mais c'était pas très bon.* »

Comme indiqué précédemment, le mode de transmission privilégié est, encore très souvent, le cours *ex cathedra*, pour plusieurs raisons : transposition quasi littérale du programme de cours, il est certainement le plus facile et le plus rapide à préparer par des formateurs épisodiques notoirement accaparés par leur profession le reste du temps. Pour ces “sachants” désignés formateurs, ce modèle reproduit en outre un mode de transmission présent dans la vie professionnelle (conférence) ou un modèle hérité des années universitaires ou scolaires. Enfin, il pose explicitement un savoir et permet aussi une certaine distanciation qui évite ou minore le jugement par des tiers, une crainte parfois clairement exprimée par ces professionnels lors de leurs premières interventions. Le Répondant 2 justifie son utilisation du cours *ex cathedra* de la façon suivante : « *La partie ex cathedra, je l'assume comme telle, je suis vraiment assis derrière mon petit bureau et je dispense ma sagesse. Après, je commence à me balader parmi eux.* »

Paradoxalement, la même personne (Répondant 2) réfléchit sur sa pédagogie, reconnaît l'absence de formation des intervenants et la nécessité d'apprendre à former et distingue nettement le savoir-faire et le faire-savoir : « *L'idée selon laquelle parce qu'on a des compétences métiers, on saura les enseigner est un mythe complet.* » Un autre répondant (Répondant 6), pourtant formateur très épisodique, établit une autre distinction entre

transmission et formation, notamment à l’occasion de la formation à distance imposée par la situation sanitaire : « *La transmission, c’est un simple transfert de connaissances. La formation, c’est un travail sur la matière avec les gens, qui me semble beaucoup plus difficile à distance (avec la dimension humaine, le langage corporel...)* ».

Valeur cardinale dans un métier reposant pour l’essentiel sur des savoir-faire, la pratique vient souvent enrichir cette première approche pédagogique. La Répondante 3 explique que dans ses formations, elle est « *beaucoup dans la pratique, avec le minimum de théorie en amont, je théorise sur la pratique. La pratique qui mène à la compréhension : c’est ma passion.* » Une pratique qui, souvent, amorce une redistribution des échanges et des sources de savoir et de savoir-faire : « *Je fais très, très peu de cours théoriques, j’essaie de les impliquer, de les faire bosser seuls, en groupe (de 5), de faire des interviews entre eux. Dans le travail en groupe, ils prennent des décisions éditoriales, ce sont eux qui sont le plus à même d’expliquer à leurs pairs. Moi, je suis une espèce de point qu’on peut consulter quand il y a désaccord.* » (Répondante 4). Enfin, même cette volonté de contenu pratique en formation des journalistes se trouve parfois remise en question comme l’explique la Répondante 5 : « *Pour d’autres formations comme Comment filmer avec son smartphone, il y a des tutos YouTube qui le montrent très bien.* »

Sur cette dimension de la pédagogie en formation des journalistes, une autre série de réponses vient enrichir le propos. Elles émanent soit des formateurs ayant bénéficié d’une formation de formateurs dans leur parcours, soit de formateurs beaucoup plus jeunes et dont la propre formation initiale de journaliste est encore récente.

Ainsi, dans la première catégorie, des formateurs rappellent l’évidence que ces formations s’adressent... à des adultes, avec un parcours personnel et professionnel à prendre en compte. « *La formation (Brevet fédéral) m’a mis en évidence de prendre les gens pour des adultes – c’est un combat. [J’essaie donc de] leur donner donc plus d’autonomie* », explique la Répondante 3. Dans la même veine, le Répondant 1 « *essaie de puiser dans leur expérience s’ils ont déjà une pratique (...), de varier les pédagogies.* » Un autre type de réponse questionne, notamment à l’occasion des formations à distance imposées, les formats au sens large (cours en

groupe ou coaching individuels, durée des formations) : « *On fait certainement passer plus de choses en une demi-journée avec une personne qu'en une journée avec un groupe.* » (Répondante 4).

Dans la seconde catégorie (jeunes formateurs), la recherche du dynamisme et de l'implication des participants est permanente, en réaction, sans doute, aux cours classiques vécus comme stagiaires et encore présents dans leur esprit. C'est ce qu'explique, par exemple la Répondante 5 : « *On n'a pas innové pour ce qui est de la gestion de la classe, mais on leur posait beaucoup de questions pour que ça soit dynamique.* » Son alter ego pour cette formation (NDLR : formation aux nouvelles écritures), le Répondant 7, le confirme : « *L'idée était de laisser beaucoup de place aux étudiants, de les embarquer dès le départ.* » Confrontés à leur inexpérience en termes de formation, ces 2 “néo formateurs” ont accordé le plus grand soin à la préparation en amont : « *On s'est dit “Qui parle de quoi, qui remplit quelle partie ?”. On s'est dit quels leviers pour innover, aussi bien au niveau de la forme qu'au niveau du fond, quelle technologie pour nous aider.* » Ils ont également impliqué les participants à leur future formation dans cette réflexion en amont : « *Avant la formation, on leur a demandé de nous envoyer des liens pour nous montrer des exemples de ce que, eux, considéraient comme de nouvelles écritures. Ils étaient eux-mêmes impliqués, on a été dans le dialogue plutôt que dans le cours ex cathedra où personne n'écoute.* » (Répondante 5) Une démarche que le Répondant 7 résume ainsi : « *Le cours se co-construisait avec les élèves, ça marchait bien.* »

Utilisation du mode pédagogique distanciel

La situation du Covid a imposé une innovation, la formation à distance en visioconférence. Quelle est votre perception, votre opinion sur ces formations « en distanciel » ?

De manière explicite ou indirecte, cette “novation” qu'a représentée la formation à distance a été perçue négativement et vécue comme une contrainte, quel que soit le profil des formateurs et formatrices. Cette quasi-unanimité s'exprime de différentes façons :

– remise en question a priori ou rejet pur et simple de cette novation : « *J'avais pas mal de craintes au début, j'y croyais moyennement.* » (Répondant 1) ; « *Je ne suis pas convaincue du*

tout par l'enseignement à distance, je suis moi-même bien moins attentive devant un écran. » (Répondante 5) ; « *Pour moi, ce sera toujours un pis-aller. »* (Répondant 6) ;

– mise en avant des avantages spécifiques de la formation classique en présentiel : « *Le présentiel a quand même beaucoup d'avantages : une fluidité de discussion pour les ateliers. (...) Dans les cours à distance, il n'y a pas cette symbolique physique toute simple, la symbolique physique, elle est importante. »* (Répondant 2) ; « *Je reste convaincu que les contacts sociaux sont importants. (...) Si on veut maintenir cette dynamique de groupe, surtout si on veut travailler en mode rédaction, c'est important que ce soit en présentiel »* (Répondant 1) ; « *Tout l'aspect présence physique, la chaleur humaine [NDLR : présente dans les cours en présentiel]... [La formation à distance], c'est quand même un appauvrissement ! »* (...) « *Je ne privilégie pas la formation à distance car on veut favoriser la prise de contacts et échanges informels. En général, à la fin de la formation, on va manger ensemble et donc il y a des échanges. »* (Répondant 6) ; « *En présentiel, on s'est fait un réseau, un carnet d'adresses. C'est quelque chose qui se perdrait si on le faisait à distance. »* (Répondant 7) ;

– mise en avant des problèmes spécifiques rencontrés avec la formation à distance : « *Par Zoom, c'est l'enfer pour les élèves, dès qu'il y a deux personnes qui parlent ensemble... Pour le formateur, se retrouver seul devant des écrans noirs, avec des micros coupés, aucune réaction, on regarde en bas... »* (Répondante 5) ; « *Dans le travail à distance, on peut très rapidement être distrait. (...) Un des inconvénients : la participation intéressée des gens. Oser participer, c'est déjà difficile à la base, à distance c'est plus sport. »* (Répondant 7).

Toutefois, chaque répondant, au cours des entretiens, a essayé de trouver des avantages à cette innovation avec des remarques toutes empreintes de pragmatisme à l'image du Répondant 2 : « *Il y a quelques avantages, ce serait idiot de tout jeter ! »* Ainsi, le même répondant finit par égrener une série de points positifs rattachés à cette innovation pédagogique : « *En préambule, on résout beaucoup plus rapidement les problèmes techniques en vidéoconf' qu'en présentiel. »* (...) « *[Il y a un] gain de temps global, les choses sont plus compactées, ça peut être une sorte d'avantage. »* (...) « *[Il y a] une tenue un petit peu plus carrée des séances, [on peut] les rendre un peu plus productives, peut-être aussi un peu plus inclusives... »* Dans le même esprit pragmatique, le Répondant 7 voit dans cette innovation une solution en cas de force majeure (« *Le distanciel se justifie vraiment quand quelqu'un n'est pas*

là ou est malade. ») ou une façon d’impliquer plus les stagiaires (« Cela a un avantage : ça permet de leur demander de travailler plus en amont. »).

Enfin certains des répondants adoptent dans leurs réponses une attitude plus constructive : « *Pitcher un sujet autour d’une table, chacun amène des idées, c’est peu aisé à distance. Faudrait essayer.* » (Répondant 7) ; « *Notre cours de droit à l’image ? Ça peut être fait à distance car c’est du magistral, on a des Powerpoints, ça serait un peu sec mais c’est faisable. Idem pour la journée free-lance, la première partie sur l’organisationnel et l’administratif, c’est faisable.* » (Répondant 6). Ce dernier répondant, dans une de ses remarques, jette un pont entre le pédagogique et le professionnel : « *[Difficile de concevoir] une interaction à distance... mais pourquoi pas parce que les journalistes sont amenés à le faire dans la vie réelle.* »

Nous avons ensuite interrogé ces formateurs sur la façon dont ils avaient assuré concrètement ces formations à distance. Cette question cherchait à savoir, au-delà de la position de principe ou des enseignements tirés de l’expérience de la formation à distance, comment les répondants s’étaient appropriés ou pas cette innovation – le cœur de notre recherche. Cette perspective était d’autant plus importante à explorer que, comme nous l’avons explicité plus haut, les formateurs n’avaient pas d’autre choix que d’adopter cette nouvelle manière d’enseigner.

Tous les répondants perçoivent la nécessité d’adapter leur contenu pour le distanciel, une position bien résumée par le Répondant 1 : « *On ne peut pas reproduire un parcours de formation présentiel en distanciel tel quel. Il faut repenser son contenu, aérer...* » Dans le programme de formation pour lequel il a dû mettre en place des innovations (Tournage et montage vidéo), le même intervenant souligne que si le contenu était bien préparé, il n’y avait « *rien de formalisé dans la façon d’animer tout ça* ». Cette partie non formalisée de la formation semble correspondre à une habitude de travail, voire à une préférence : le non formalisé, l’imprévu est une constante professionnelle, une “habitude de l’incertitude” chez les journalistes et, aussi, un espace de créativité. Par voie de conséquence, la nécessaire planification des interventions des formateurs comme des participants en formation à distance

n'est pas forcément bien vécue car trop contraignante à leurs yeux : « *Ça a demandé une organisation militaire. (...) À distance, à la fin de la journée, on était très, très fatigués, ça demande une concentration particulièrement forte. (...) Pour les formateurs, c'est énergivore, c'est éprouvant.* » Et quant à établir éventuellement des règles de communication spécifiques pour la formation à distance (tour de parole, modalités d'intervention...), cela relève là encore de l'improvisation : « *Ça s'est fait au fil de l'eau, peut-être à tort.* » (Répondant 1) ; « *Je suis un gros utilisateur du tchat, j'aurais pu les amener à l'utiliser plus.* » (Répondant 2).

Dans certains cas pourtant, la formation à distance a donné lieu à de réelles innovations en matière de gestion de la classe panachant le distanciel et le présentiel, le collectif et l'individuel : pitching des sujets (4 minutes par étudiant) en session collective à distance, puis pause et RDV individuel pour coaching individuel, points ponctuels en fonction des besoins (« *C'est un peu la hot line* » – Répondant 1), travail en groupe de 5 qui se retrouvent physiquement quelque part pour, ensuite, suivre ensemble un cours à distance et faire l'exercice demandé après (Répondante 5), recours aux binômes ou aux trinômes « *aussi efficaces en présentiel qu'en distanciel* » (Répondant 2).

L'attachement à la relation humaine, distillée dès que possible dans l'innovation pédagogique qu'a constituée la formation à distance, est une évidence : « *Les rencontres collectives sont maintenues pour donner des instructions, poser des questions, avoir des moments de rencontre malgré tout, de contacts, des petits sourires... pour pouvoir maintenir l'idée de travailler dans une dynamique de petite rédaction.* » (Répondant 1) ; « *Il faudrait au moins pouvoir conclure (apéro, pot final) ces réunions en présentiel. À distance, c'est un peu triste.* » (Répondant 1) ; « *La nouvelle volée, je les ai eus en présentiel pendant les deux premières semaines, c'est une chance : on a pu faire connaissance, on a pu faire de l'expression orale avant la formation à distance.* » (Répondante 4).

Propositions en matière d'innovation pédagogique

Plus globalement, quelles autres innovations pédagogiques pourraient / devraient être appliquées à la formation des journalistes ?

Cette question centrale pour notre recherche a produit de nombreuses réponses sur un spectre très large.

Une première série de réponses reste vague sur le sujet : « *Je n'ai pas vraiment eu le temps d'y réfléchir, ce qui est en soi une faiblesse.* » (Répondant 2) ; « *La classe inversée ? C'est envisageable, notamment en photo. Il faudrait que je creuse...* » (Répondant 6). Dans la même veine, la Répondante 3 révèle un autre pan expliquant l'appropriation plus ou moins facile d'innovations dans le cas où celles-ci requièrent l'utilisation d'outils nouveaux et multiples : « *J'ai l'impression d'être un peu en retard pour avoir une vision prospective. (...) Je pense même que j'ai raté des trains. Je suis en retard sur la technologie, j'ai vite peur, quand j'utilise ces outils, d'être bloqué techniquement et de perdre en crédibilité.* » Cette piste, déjà évoquée en première partie de notre travail, nous semble extrêmement intéressante à approfondir : si le/la journaliste-formateur/formatrice s'accommode assez bien de la nouveauté et de l'incertitude qui peut l'accompagner – une constante dans la pratique journalistique –, il/elle a beaucoup plus de mal à gérer une innovation qui mettrait à mal un statut de « sachant absolu » ou qui compromettrait sa crédibilité en mettant à nu une maîtrise insuffisante de nouveaux outils.

Une deuxième série de réponses aborde concrètement l'innovation pédagogique telle qu'elle est perçue par ces répondants :

- une innovation sur les contenus : « *Les médias adoptent actuellement une démarche trans-média (...) Le CFJM devrait avoir plus une approche de formation adaptée à ça.* » (Répondant 1) ; « *Je me suis dit qu'il faudrait montrer des exemples vidéo ou audio histoire de redynamiser ou de capter l'attention.* » (Répondante 5) ;
- une innovation sur les durées et la temporalité : « *Proposer de nouveaux formats de cours de 2h par exemple, pour éviter aux professionnels de faire le déplacement, de consacrer toute une journée à la seule formation alors qu'ils ont des choses à faire.* » (Répondant 1) ; « *Des cours façon webinar – 30 min = 15 min de questions.* » (Répondante 4) ; des cours le week-end (Répondant 1) ou tôt le matin, avant la journée de travail (Répondante 3) ;

- une innovation par la diversification des intervenants/formateurs : diversification de l'âge des formateurs ; « *collaboration avec une boîte de prod' connue pour proposer des formats innovants* » (Répondant 1) ;
- une innovation par la diversification des modes de transmission : choix du mode présentiel ou distanciel selon le cours ou la partie du cours (Répondant 1), en jouant éventuellement aussi sur la temporalité (« *Repenser l'alternance présentiel/distanciel sur des formats de journées ou demi-journées.* » – répondante 4) ;
- une innovation par une formation “hors les murs” : « *Créer des laboratoires avec apprenants journalistes, producteurs, l'assortir à un concours, chaque groupe proposerait une maquette, il y aurait aussi un mentor pour accompagner les projets et le lauréat serait réalisé et diffusé pour de bon.* » (Répondant 1) ; « *Faire des “voyages d'étude”, partir avec eux sur le terrain, débarquer dans un endroit et produire des sujets de manière créative, même s'ils ne sont pas diffusés ensuite.* » (Répondante 4) ; développer la formation dans les rédactions mêmes, en situation de production (« *Déployer le “compagnonnage” en rédaction (...) Créer des duos volontaires entre 1 senior et 1 junior pour le partage d'expérience entre les deux.* » – Répondant 1).

Une troisième série de réponses, plus audacieuses, associe l'innovation à une reconsidération de l'apprenant comme du formateur et à une redistribution des rôles, voire du pouvoir. Ces réponses véritablement innovantes dans le contexte de formation jusqu'ici plutôt classique que nous avons dépeint émanent de 2 répondantes avec une longue expérience, tant en journalisme qu'en formation. « *Pour moi, explique la Répondante 2, l'innovation, ce serait déjà de changer tout ce que j'ai évoqué : de respecter l'adulte comme un adulte compétent, d'aller chercher son savoir même s'il est annexe. Pour moi, ça, ce serait la plus grande innovation et c'est terrifiant d'en parler comme ça, on devrait être là-dedans depuis des siècles. (...) C'est le rapport entre l'apprenant et le formateur qu'il faut décaler complètement.* » Une redistribution du pouvoir et des rôles, donc ? « *Oui, je suis assez convaincue de ça mais il faut être fort pour redistribuer le pouvoir. Savoir, c'est pouvoir.* » Cette innovation majeure se matérialiserait selon elle de manière très concrète : « *La redistribution, ça veut dire aussi descendre de son piédestal, redistribuer géographiquement la salle. La disposition des tables en ligne, c'est une hérésie pour moi !* » Une redistribution des

cartes qui comporte, pour les acteurs concernés, son lot d'exigences : « *En pratique, conclut-elle, les participants doivent pouvoir se gérer entre eux et s'auto-gérer, les formateurs être extrêmement disponibles à distance...* »

La Répondante 4 va un cran plus loin, établissant un parallèle entre la conception de la formation des journalistes et l'organisation du travail dans les salles de rédaction, c'est-à-dire le cadre professionnel dont sont issus les journalistes en formation... et les formateurs/formatrices en journalisme : « *Pour moi, les rédactions en chef de type pyramidal sont complètement dépassées. Une vraie démocratie de rédaction peut exister. (...) Ce même modèle pourrait s'appliquer en formation : il y a moyen de redistribuer les rôles. Le rôle du formateur est purement consultatif, son expérience parle pour lui/elle... ou pas, la décision de faire le sujet ou pas est prise par le groupe. (...) Une démocratie de formation, possible ? Moi, je crois, ça serait très intéressant d'essayer ça en formation.* »

Par la description très détaillée que nous avons faite de cet environnement de formation journalistique qu'est le CFJM, par la présentation des différentes parties prenantes en termes de formation et de pédagogie (représentant de l'institution, formateurs et formatrices), par une première expérience contrainte de l'innovation pédagogique et son adoption plus ou moins complète par les premiers concernés, nous avons pu poser un cadre clair commençant à faire apparaître les conditions – facteurs positifs, freins – d'une appropriation de l'innovation pédagogique en formation des journalistes, le cœur de notre recherche.

Pour confirmer ou infirmer les hypothèses présentées au tout début de ce travail de recherche, il nous semble judicieux, à ce stade, de pousser plus loin cette exploration de terrain en testant ces facteurs d'acceptation ou de rejet sur une innovation pédagogique non plus imposée cette fois-ci par les circonstances, mais "consentie", proposée aux formateurs et formatrices du CFJM dans le cadre d'une expérimentation nouvelle dans ce contexte : l'ingénierie pédagogique collaborative.

2) L'innovation pédagogique « consentie » : conception d'une formation de formateurs adaptée et prémices d'une ingénierie pédagogique collaborative

Le projet initial

Comme annoncé en préambule de cette thèse, nous souhaitons enrichir notre réflexion en orientant notre travail vers une recherche-action. Il nous semblait important, en effet, de confronter les réflexions des chercheurs mentionnés dans cette recherche, les définitions et perceptions des acteurs concernés et nos propres observations avec une expérimentation concrète de l'innovation pédagogique dans un environnement d'enseignement/formation journalistique. Dans cette perspective, nous avons choisi ce terrain suisse, d'un périmètre limité mais représentatif, dans sa structuration comme dans ses problématiques, de la formation des journalistes au sens large. Notre projet était d'y proposer une innovation pédagogique cette fois-ci consentie, par opposition à celle de la formation journalistique à distance imposée par les contraintes sanitaires liées à l'émergence du Covid-19 en Suisse comme ailleurs dans le monde.

Le point de départ de cette expérimentation est l'absence de formation pédagogique des intervenants en formation journalistique, inhérente à l'organisation même de la formation des journalistes¹⁵¹ qui s'appuie sur des intervenants dont la principale compétence est d'être des journalistes professionnels en activité, des « *journalistes changés en professeurs* »¹⁵² ou, plus succinctement encore, de simples « *journalistes qui enseignent* »¹⁵³.

Cette carence, connue par la plupart des organismes de formation professionnelle journalistique, est tolérée mais s'avère problématique quand les circonstances, comme ce fut le

¹⁵¹ En Suisse comme dans beaucoup d'autres contextes nationaux comme l'ont prouvé nos enquêtes en ligne.

¹⁵² RUSSELL Catharine, « From Newsroom to Classroom: exploring the transition from journalism practitioner to journalism educator », *Journal. Educ.*, 2018.

¹⁵³ CALVER Bob, « Teaching Ethics after Leveson ». In MAIR John (dir.), *After Leveson?, The Future of British Journalism*, Abramis, 2013.

cas avec le Covid, imposent un mode pédagogique plus exigeant qu’adoptent avec difficulté ces “experts novices” – experts dans leur pratique professionnelle, débutants en pédagogie. Comme l’explique la partie précédente, le CFJM a, à deux reprises, tenté de remédier à ce problème en proposant des formations de formateurs de trois jours, payantes. Des initiatives qui, dans les deux cas, se sont soldées par des échecs : aucune inscription pour la première session, une seule participante pour la seconde session qui fut annulée.

À cette “carence” pédagogique s’ajoute une autre dimension, celle de la rareté d’experts en activité et compétents, disponibles *et* désireux d’enseigner/de former. Dès lors, il n’est pas question, comme le reconnaît le directeur du CFJM, de les forcer à suivre une telle formation comme un prérequis de crainte de voir disparaître ces ressources humaines essentielles et rares. Seule une démarche misant sur la discussion et la conviction du bien-fondé d’une telle initiative peut espérer être couronnée de succès.

Dans ce contexte d’enseignement/de formation journalistique assez contraint, parvenir à former les formateurs, de façon pérenne, représenterait en soi une réelle innovation pédagogique. Notre expérimentation de terrain sera donc la suivante : proposer aux intervenants un dispositif de formation de formateurs souple et multimodal aux dimensions à la fois collectives, individuelles et collaboratives.

Ce dispositif en 3 volets complémentaires présentés ci-dessous propose des modalités réfléchies pour s’adapter au mieux au public visé. Celles-ci visent d’une part, une adaptation optimale aux contraintes (réelles ou invoquées) d’intervenants pour lesquels l’enseignement/la formation journalistique n’est qu’une activité ponctuelle et mineure et d’autre part, une prise en compte de leurs caractéristiques identitaires professionnelles, oscillant entre l’habitude de l’apprentissage en autodidacte, le goût pour le collectif (et l’entre-soi) et le souhait de ces « sachants » de ne pas montrer leurs limites et leurs manques et de s’exposer à un jugement.

Ce projet a été présenté une première fois au directeur du CFJM déjà nommé au cours d'un échange de courriels. Nous livrons ci-dessous une présentation succincte de cette initiative¹⁵⁴ :

> **espaces d'échanges pédagogiques** : il s'agit ici d'ouvrir un blog pédagogique, éventuellement complété d'un espace de communication (Slack ou un simple forum rattaché au blog). Il permettrait d'installer dans le temps une dynamique de formation des formateurs en proposant une boîte à outils (outils recommandés pour la formation et modes d'emploi), des conseils pour la formation à distance (documents à télécharger, par exemple) et, enfin, un agenda de webinaires courts, à suivre en live ou en replay, pour traiter certains points précis et faciliter leur travail de formateur/de formatrice ;

> **formation de formateurs** : organiser un séminaire pédagogique de rentrée, court et "en présentiel". Partant du constat :

1°) que la plupart des formateurs et formatrices n'ont pas de formations de formateurs... et pas le temps de s'y intéresser vraiment ;

2°) qu'ils aiment se retrouver "physiquement" entre eux, échanger et réseauter par la même occasion ;

3°) qu'ils/elles seraient certainement preneurs d'un "accompagnement/échange entre pairs" si cela peut les aider à transmettre leurs contenus "vite et bien" (ils n'ont pas de temps à y consacrer), surtout si la situation leur impose un mode pédagogique un peu plus complexe que le cours classique (cours à distance ou cours hybride), un séminaire qui permettrait une rencontre brève (une demi-journée avec repas pour conclure ou une journée maximum) entre journalistes-formateurs, à vocation pratique, posant les bases d'une "**ingénierie pédagogique collaborative**" pour les formations du CFJM ;

> **accompagnement pédagogique personnalisé** : comme expliqué plus haut, des rendez-vous pédagogiques individualisés sont proposés sur la base d'un rendez-vous mensuel ou de rendez-vous à la carte, selon les disponibilités des formateurs/formatrices et à leur demande.

¹⁵⁴ Voir en annexe 9 la présentation détaillée du dispositif.

Dans les initiatives proposées, de manière quasi exhaustive, l'argumentation est importante. En effet, nous avons pressenti d'éventuelles réticences face à cette proposition d'innovation pédagogique et un éventuel blocage de la part de l'organisme de formation, tant au niveau de la direction que de l'un de ses organes, le Conseil pédagogique. Peut-être ces instances avaient-elles également besoin d'un temps d'appropriation de cette réelle "novation" dans le contexte du CFJM.

Initiée avant les vacances d'été 2021 dans l'espoir d'une mise en application à la rentrée de septembre, notre démarche est restée sans réponse pendant une bonne partie du dernier semestre 2021. Ce silence relatif pouvait sans doute s'expliquer tout autant par la charge de travail liée à la rentrée que par des interrogations sur la démarche, son intérêt et ses conséquences. Une relance et une nouvelle argumentation ont peu à peu eu raison des dernières réticences. Le 3 décembre 2021, après plusieurs mois de réflexion, le CFJM prenait contact avec son pool d'intervenants et d'intervenantes (67 personnes en tout), pour leur présenter l'initiative¹⁵⁵ et les inviter à une Journée des formatrices et formateurs¹⁵⁶ – ramenée en fait à une matinée conclue par un apéritif dînatoire. Celle-ci constitue, à notre connaissance¹⁵⁷, une première dans l'histoire somme toute récente de cet organisme de formation journalistique.

L'invitation comme le programme de la Journée des formatrices et formateurs sont révélateurs de la vision de notre démarche par la direction de l'organisme – et, partant, de sa propre appropriation de l'initiative. Contrairement à la proposition initiale, la direction du CFJM, dans un premier temps, ne place pas l'innovation pédagogique sous l'angle large d'une nécessaire formation de formateurs mais sous celui, plus resserré, de la formation à distance. Pour caractériser le contexte traversé par le CFJM pendant la période Covid toujours en cours sont tour à tour évoqués « *les contraintes du travail à distance* », puis une « *reprise quasi euphorique de l'enseignement en présentiel* » et « *un régime de douche écossaise* », des expressions qui traduisent autant l'état d'esprit de la direction de l'organisme que, sans doute,

¹⁵⁵ Voir en annexe 10 le message aux intervenants du 3/12/2021.

¹⁵⁶ Voir en annexe 11 le Programme de la journée des formatrices et formateurs du 19/11/2022.

¹⁵⁷ Nous travaillons pour cet organisme de formation depuis 2003 et aucune initiative de formation des formateurs n'avait été tentée par le passé.

celui d'un certain nombre des intervenants et intervenantes auxquels il s'adresse. Le directeur du CFJM justifie ensuite l'initiative de la Journée des formatrices et formateurs comme un besoin – personnel, collectif ? – « *de nous retrouver tous ensemble* », de « *resserrer les liens* », de « *faire le point sur ce que nous avons vécu sans avoir eu le temps d'y réfléchir* ».

Dans un deuxième temps, il indique le contenu de cette Journée – « *retour d'expériences autour d'une table ronde, échange sur les bonnes pratiques à retenir et les pièges à éviter* » – et positionne l'événement comme « *le premier d'une série de rencontres et d'activités (...) organisés à intervalles réguliers* », inscrivant clairement la démarche dans une perspective à plus long terme et annonçant la mise en place, au mois de mai suivant la Journée, « *d'une formation de formateurs à distance sur 3 demi-journées, à l'invitation et aux frais du CFJM.* » Enfin, l'explicitation de la finalité de l'entreprise est elle aussi révélatrice : « *Notre démarche doit favoriser le vivre-ensemble, nous permettre de partager notre ressenti et nos expériences de formatrices et formateurs, d'en retenir l'essentiel et de porter aussi le regard plus loin, pour voir mieux comment nous allons nous y prendre demain pour transmettre au mieux nos savoirs et notre savoir-faire.* » Cette référence permanente à un collectif, celui des journalistes, à son ressenti face aux « *tourments* » – c'est l'expression employée – imposés par la situation sanitaire dans la pratique de la formation traduit assez clairement la culture de groupe assez prégnante dans la profession et qui justifie incidemment la dimension collaborative de l'initiative pédagogique envisagée.

Le programme de la Journée des formatrices et formateurs du CFJM est orienté dans deux directions précises :

- la rencontre et l'échange d'experts entre eux : l'un des objectifs annoncés est « *le témoignage et le partage d'expérience* » et l'organisation même de cette “journée séminaire” (café d'accueil, apéritif de fin de séminaire) privilégie les retrouvailles et la convivialité ;
- la formation sous plusieurs formes : informelle et dynamique (travail en sous-groupe sur les bonnes pratiques et les pièges à éviter) et formelle (table ronde, conférence, présentation de la formation de formateurs proposée et du blog de ressources pédagogiques).

Enfin, le programme de la formation de formateurs à distance évoqué plus haut est déployé sur trois demi-journées non consécutives. Le contenu proposé est le suivant (reprise du descriptif) :

- Étape 1 : Bases de la cognition, découverte des outils de formation à distance (notions abordées : la compétence ; le cerveau en formation) ;
- Étape 2 : Méthodologies d'apprentissage et outils associés – Formations à distance et formations mixtes (notions abordées : la mémorisation ; les outils de la formation à distance ; micro-formations) ;
- Étape 3 : Modalités pédagogiques digitales et concrètes (notions abordées : micro-formations ; méthodologies d'apprentissage efficaces ; observations ; retours d'expériences ; boîte à outils).

L'appropriation de ces initiatives pédagogiques par la transformation de l'intention initiale par le CFJM et son partenaire¹⁵⁸ est à nos yeux révélatrice :

- l'essentiel du dispositif est très clairement orienté vers la formation à distance et, à terme, vers les formations hybrides, ce qui constitue une mini-révolution pour des formateurs et un organisme qui ont toujours affiché une préférence pour les formations en présentiel. Ce choix présuppose que les intervenants sont déjà des formateurs et formatrices d'adultes aguerris et qu'il s'agit simplement de les initier à la formation à distance et à la formation hybride – apparemment les modes pédagogiques privilégiés par le CFJM dans un avenir proche ;
- la partie formation à distance est, elle, composée en majorité d'apports conceptuels et théoriques, les aspects pratiques étant abordés dans un second temps. En filigrane, la formation des formateurs est conçue avant tout comme l'apport d'un bagage intellectuel nouveau, la partie méthodologie et savoir-faire étant reléguée à la troisième demi-journée.

¹⁵⁸ Le Centre valaisan de perfectionnement continu (CVPC) se présente comme un spécialiste de la « formation continue dans le domaine de la gestion d'entreprise, de la conduite de personnel et de l'efficacité personnelle ».

Le blog pédagogique Ressources formateurs

Créé avant la Journée des formatrices et formateurs (première session prévue le 19 janvier 2022), [le site-ressources des formatrices et formateurs du CFJM](https://www.ressourcesformateurs.cfjm.ch) (<https://www.ressourcesformateurs.cfjm.ch>) s'est fixé plusieurs objectifs :

- il vise à introduire progressivement l'expérimentation proposée, tant au niveau de la direction de l'organisme de formation que des intervenants, les principaux concernés ;
- il propose au public visé de découvrir librement des ressources – documents et outils – directement utilisables dans les formations journalistiques ;
- il permet de consulter les bonnes pratiques des collègues (partie Témoignages) ;
- il permet d'obtenir des réponses aux questions les plus fréquentes en termes de pédagogie (partie Questions-réponses) ;
- il permet de communiquer librement avec des collègues (partie Forum) ;
- enfin, il permet de prendre rendez-vous avec des référents pédagogiques pour un accompagnement personnalisé – aide à la conception de cours, aide à la maîtrise d'outils, etc. (partie Calendrier > Rendez-vous formation).

Sa finalité principale est de proposer une formation de formateurs journalistiques souple et dynamique, non formelle et collaborative : chacun peut à la fois apprendre des autres et apprendre aux autres. Son contenu et ses objectifs ont été présentés lors de la Journée des formatrices et formateurs du CFJM présenté ci-dessous, premier signe tangible de l'accompagnement pédagogique proposé aux intervenants.

Suite au report de cette Journée (principalement dû aux contraintes sanitaires imposées à toutes les réunions publiques), le site qui devait être présenté et promu lors de cet événement a reçu peu de visites (sur la période 29/12/2021 – 28/03/2022 : 30 visiteurs uniques, 99 pages vues) malgré un e-mailing spécifique proposant aux formateurs et formatrices de l'utiliser dès à présent. L'outil a de nouveau été présenté lors la Journée du 12 avril et a attiré un nouveau flux de visiteurs et de visites (sur la période 20/04/2022 – 19/05/2022 : 86 visiteurs uniques, 134 pages vues). Cette fréquentation reste modeste dans l'absolu... mais est à rapporter au nombre des intervenants et intervenantes qui constituent le public visé, soit 67 personnes.

S'il est encore relativement inutilisé, l'outil est bien installé dans le paysage du CFJM et régulièrement promu par la direction (événements, rencontres avec partenaires, Conseil pédagogique). En outre, les appréciations laissées par quelques formateurs et formatrices soulignent l'intérêt de la démarche et, pour certains, suggèrent des contenus à ajouter. Enfin, la direction du CFJM a clairement exprimé le souhait d'en développer le contenu et de faire le lien avec la formation de formateurs reçue : « *La première chose à faire (...), c'est de nourrir le blog des quelques outils et conseils que nous avons reçus durant la formation, avec ce qui a permis de sensibiliser les gens à la nécessaire préparation et à l'interaction enseignants-apprenants. On doit y ajouter la présentation des quelques outils comme Klaxoon.* »

En termes d'appropriation de cet outil innovant dans le cadre du CFJM – le sujet central de notre recherche –, celle-ci est encore balbutiante mais la dynamique est à peine lancée (le site n'a que quelques mois d'existence) et nécessitera sans doute un peu de temps, plus de contenus pratiques, plus de régularité dans la publication et d'autres initiatives de communication (une newsletter conçue à partir du site) pour donner toutes les chances à cette appropriation se développer.

Déroulement de la Journée des formatrices et formateurs

Initialement prévue le 19 janvier 2022, cette rencontre a été reportée et a finalement eu lieu le 12 avril de la même année. Elle a réuni 15 participants et participantes dont 13 formateurs et formatrices du CFJM, ce qui représente 23,8 % des intervenants contactés. Même limité, cet échantillon représente presque un quart des effectifs d'enseignement de la structure. L'absence des autres intervenants peut avoir diverses origines : contraintes professionnelles réelles, désintérêt ou méfiance vis-à-vis de la pédagogie, volonté de la direction du CFJM de ne rien imposer aux intervenants... Pour autant, cet échantillon indicatif a permis de récolter des informations intéressantes pour notre travail que nous présentons ci-dessous.

L'objectif de la rencontre était double : faire le bilan des formations à distance imposées par les restrictions sanitaires liées à la période Covid d'une part, et d'autre part tirer les enseignements de ces adaptations forcées pour une adaptation plus maîtrisée à ce genre de

perturbations, notamment en réfléchissant au mode pédagogique de la formation hybride – mêlant le plus harmonieusement possible formations classiques en face-à-face pédagogique (formations présentielles) et formations à distance (formations distancielles).

Lors de la table ronde, un panel des formateurs et formatrices du CFJM s’est vu proposer deux séries de questions. En premier lieu, des questions générales :

- Quels cours, quelles formations avez-vous assuré à distance pour le CFJM ?
- Comment avez-vous adapté votre cours en face-à-face à l'enseignement à distance ?
- Quelles difficultés éventuelles avez-vous rencontrées ? Quelles solutions avez-vous trouvées ?
- Avez-vous relevé des aspects positifs dans cette nouvelle manière de transmettre ?
- Votre bilan personnel de cette expérience ?

La seconde volée de questions était plus spécifique et incitait à proposer des solutions sur des points précis (suggestions) :

- Cours à contenu théorique, comment l'adaptez-vous à la formation à distance ? Des suggestions ?
- Cours à contenu pratique, comment l'adaptez-vous à la formation à distance ? Des suggestions ?
- Comment avez-vous géré le temps dans une formation à distance ? Des suggestions ?
- Comment avez-vous géré les activités et exercices dans une formation à distance ? Des suggestions ?
- Si vous pouvez combiner formation en classe et formation à distance (formations hybrides), comment répartissez-vous les différentes parties de votre cours ? Des suggestions ?

Ces questions ont suscité de multiples réactions que nous restituons ici sous forme de synthèse (points positifs / points négatifs).¹⁵⁹

¹⁵⁹ Pour la restitution complète de la Journée, voir Annexe 12 – Journée des formateurs et formatrices du CFJM – 12_04_2022 – Synthèse.

Selon les contenus, la formation à distance se prêtait plus ou moins bien à la formation journalistique : les formations pratico-pratiques s’y prêtent bien dans une certaine mesure (sauf manipulation de certains logiciels), les cours *ex cathedra* beaucoup moins surtout s’ils sont repris tels quels, sans adaptation (morcellement, rythme, sollicitations régulières et variées des apprenants).

Parmi les points négatifs relevés figurent la fatigue d’une trop longue exposition aux écrans, les horaires très/trop codifiés pour un apprentissage en ligne efficace, les compétences techniques insuffisantes ou variables pour la manipulation des logiciels de visio-conférence, tant du côté apprenants que du côté formateurs... parfois secondés « *avec le sourire* » par les apprenants, la contrainte des lieux personnels des étudiants parfois inappropriés pour l’apprentissage en ligne.

Certaines remarques plus précises et révélatrices faisaient également apparaître d’autres aspects touchant à la personne même du formateur/de la formatrice, à son fonctionnement, à ses habitudes ou, dans un autre registre, à sa vision même de la formation/de l’enseignement du journalisme, des dimensions bousculées par l’innovation forcée de la formation à distance.

Remarques portant sur l’organisation et l’aspect logistique

- « *En formation à distance, l’organisation est plus stricte, presque militaire.* »
- « *La formation à distance m’a permis d’être plus organisé, moins foutraque.* »
- « *Je suis plus à l’aise dans la nécessité d’improviser, surtout au début du confinement.* »

Au-delà de la nouveauté – logistique, technique – introduite par la formation à distance, l’innovation imposée heurte donc parfois une organisation personnelle moins codifiée, moins anticipée, à l’image du fonctionnement classique d’un certain nombre de journalistes habitués à se mobiliser au dernier moment pour un titre, un direct... La capacité à improviser, une “créativité de la dernière seconde” font partie des qualités attendues dans la profession et, plus largement, de l’identité professionnelle de certains d’entre eux, un fonctionnement reproduit quasiment à l’identique quand ces journalistes viennent à enseigner. Dans la même situation, d’autres métiers du journalisme présents en amont, côté réalisation (secrétaire de rédaction,

éditeur, producteur...) seront moins perturbés par l'organisation « *presque militaire* » – une formule employée par d'autres journalistes lors de nos entretiens – imposée par la formation à distance.

Remarques portant sur la vision de l'enseignement/de la formation par le formateur/la formatrice

- « *Il s'agissait aussi de gérer la frustration, notamment la mienne (pas celles des étudiants). J'ai pris conscience qu'il n'y avait pas que ma méthode habituelle pour enseigner.* »
- « *J'ai beaucoup appris, pris conscience de que les étudiants pouvaient apporter, qu'on pouvait aussi demander de l'aide aux étudiants (une nouveauté), découvert de nouveaux outils comme Padlet ou Miro avec la formation à distance.* »

Cette seconde série de remarques fait apparaître, explicitement ou en creux, la vision de la formation/de l'enseignement et, plus globalement, de la pédagogie, pour ces “experts novices” – du moins quand ils/elles acceptent d'en parler. Pour mémoire, un peu moins d'un quart de l'effectif des formateurs du CFJM a accepté de venir. Une attitude récurrente chez ces journalistes professionnels, en Suisse comme dans les autres contextes nationaux que nous avons exploré et évoqué plus haut dans ce travail.

Paradoxalement, ce constat n'interdit pas, chez certains intervenants, des réflexions traduisant une possible évolution du mode pédagogique prédominant du cours *ex cathedra* : « *Il faut leur laisser plus d'autonomie.* », « *Le système des binômes marche bien.* », « *Il faut savoir lâcher.* ». La deuxième citation présentée *in extenso* un peu plus haut – la formatrice va jusqu'à demander de l'aide, « *une nouveauté* » – préfigure ce qui pourrait mener à une co-construction de l'enseignement (déjà observée en germe chez 2 jeunes formateurs et formatrices du CFJM). Enfin, une dernière formatrice, assez visionnaire, établit même des parallèles, fait des rapprochements entre les deux univers associés dans ces formations : « *La pédagogie et le journalisme, c'est le même métier !* »

La dernière partie de la Journée, « 30 minutes pour des propositions », a été particulièrement riche, repérant les pièges à éviter en formation 100% à distance et distinguant

les bonnes pratiques à privilégier, tant en formation 100% à distance qu'en formation hybride. De nombreuses idées ont également fait surface et assez logiquement, beaucoup exprimaient la volonté de disposer de ressources pratiques et d'outils facilitant la tâche de ces intervenants ponctuels (*vade mecum* de l'intervenant, synthèse harmonisée des outils de base pour la formation...).

Plus en lien avec la préoccupation de cette recherche, certaines réflexions abordent l'identité même de ce "formateur hybride" qu'est le journaliste qui enseigne : face à la concurrence des tutos vidéo, « *il faut pousser le prof à s'assumer, à trouver son style, à développer ce qu'il a d'unique* » ; « *il faut travailler la culture du feedback : quel résultat avez-vous obtenu ? comment l'avez-vous obtenu ?* » Certaines idées, enfin, empruntent directement à la culture journalistique pour proposer des évolutions de la manière de transmettre le métier, parlant de « *scénariser ses formations, comme dans le métier de journaliste : bien préparer son plan de cours, avec le cours à proprement parler et les pauses* ». Dans le même sens, une des dernières idées de la Journée, émise par le directeur du CFJM, évoque la possibilité de proposer une « *dramaturgie des cours* » globale – en d'autres termes, l'ingénierie pédagogique – à laquelle, selon lui, il serait nécessaire de réfléchir ou re-réfléchir.

Déroulement de la formation de formateurs (mai 2022)

Le programme de formation de formateurs à distance s'est déroulé sur trois demi-journées non consécutives en mai 2022. Huit formateurs et formatrices du CFJM s'y sont inscrits, ce qui représente 12,6 % des intervenants contactés. L'échantillon est encore plus faible que pour la Journée des formateurs et formatrices, pour des raisons déjà évoquées plus haut. La démarche demandant objectivement une participation/implication plus importante, elle a fait « fondre » les effectifs, les concentrant sur des intervenants vraiment intéressés, de possibles « poissons-pilotes » pour l'appropriation d'innovations pédagogiques.

Au fil des 3 sessions, le public des personnes présentes s'est réduit, une première personne décrochant après la première session et une deuxième personne après la seconde session. Empêchement professionnel, désintérêt après la première session ? Les personnes

concernées n'ont pas exprimé les raisons pour lesquelles elles se sont retirées du programme. Participant nous-mêmes à cette formation, nous avons pu constater les faits suivants :

- un écart important entre le programme annoncé et la réalité des sessions : celles-ci étaient très décousues, les points traités n'étaient pas rappelés et abordés superficiellement, la gestion du temps aléatoire, les digressions nombreuses et souvent concentrées sur un outil, au détriment des notions plus générales prévues (bases de la cognition, méthodologies d'apprentissage) et de la vision d'ensemble (comment fonctionne la formation des adultes) ;
- les personnes inscrites qui ont suivi les trois sessions jusqu'au bout étaient de bonne composition – comme souvent en Suisse – et participaient, même si l'invitation à présenter une micro-formation est un peu tombée dans le vide, heureusement reprises par les personnes les plus impliquées institutionnellement, le directeur de l'organisme de formation et nous-mêmes ;
- une partie importante des interventions du formateur portait sur la manipulation partielle de certains outils (Klaxoon, par exemple) mais sans pratique poussée par les stagiaires eux-mêmes et sans vision d'ensemble des outils pour l'apprentissage ;
- les retours d'expérience, pourtant inscrits dans le programme, étaient quasi inexistant, les stagiaires ne se sont pas exprimés sur le sujet et n'ont pas non plus été invités à le faire ;
- enfin, quelques documents ont été transmis au fil des différentes interventions : documents théoriques, extraits de la présentation sous Powerpoint (4 piliers de l'apprentissage, Traitement de l'information par la mémoire, PDF interactif Le Neuro-apprentissage – 5 vidéos à visionner –, PDF interactif Les mémoires – 3 vidéos à visionner).

À la suite de ces trois sessions, nous avons sollicité le directeur de l'organisme de formation pour lui demander ce qu'il retirait de cette initiative inédite au CFJM – une démarche formelle de formation des formateurs. Globalement, la formation a répondu à ses attentes en termes de sensibilisation mais il en a également vu les limites : « *Je suis resté cependant sur ma faim. J'attendais davantage d'indications sur le mode opératoire "idéal" pour préparer, structurer et entamer le passage d'une formation classique à une formation hybride.* »

De notre point de vue, l'expérience, si elle a eu le mérite d'être tentée, n'est pas une réussite : faible présence des formateurs et formatrices maison, animation défailante, décrochage de certains participants, faible participation des personnes restantes, non-respect du

programme annoncé. Ce dernier point, le programme prévu, est en soi révélateur : il était d'une part beaucoup basé sur la théorie (d'ailleurs "expédiée" en quelques vidéos à consulter hors formation et abordée superficiellement pendant les sessions), sans recherche de lien avec le vécu professionnel des journalistes devant assurer des formations, et d'autre part conçu et animé en communication descendante, sans expression et analyse préalable des besoins et attentes des participants. L'acceptation même d'un tel programme par le CFJM, certes conçu par des professionnels de la pédagogie mais a priori en décalage avec les besoins supposés ou explicites des formateurs et formatrices, révèle en creux le décalage encore important de l'organisme de formation lui-même pour ce qui touche à la pédagogie et, plus précisément, à la formation de ses formateurs, même si les récentes initiatives décrites ici visent à réduire ce décalage.

Les Rendez-vous formation (accompagnement pédagogique individualisé)

Complémentaire des 2 autres volets, ce troisième volet du dispositif, un soutien pédagogique sur mesure et à volonté, visait deux objectifs : d'une part, répondre aux questionnements éventuels des intervenants dans un contexte individualisé afin qu'ils ne puissent pas se sentir remis en question par un groupe et par des pairs ; d'autre part, prendre en compte les contraintes professionnelles objectives de ces professionnels en leur offrant la possibilité de réserver un espace personnel de perfectionnement tenant compte de ces contraintes. Une façon, également, de couper court à l'argument souvent avancé du manque de temps pour expliquer l'absence d'implication dans l'amélioration ou l'innovation en pédagogie.

Cette possibilité d'accompagnement personnalisé a été proposée par courrier et sur le site Ressources pédagogiques sur la base d'un RDV par mois. La démarche n'a déclenché quasiment aucune demande depuis le site. En revanche, trois formateurs s'interrogeant sur des situations de formation journalistiques très caractéristiques sont entrés en contact directement avec nous.

Le premier est un formateur en charge d'un cours assez théorique (« Free-Lance, se vendre, se défendre »), jusqu'ici animé *ex cathedra* et qu'il souhaite dynamiser dans l'absolu, que cette formation soit animée à l'avenir en présentiel ou en distanciel. L'accompagnement a

consisté en un partage du document de présentation et un échange sur les meilleures façons d'animer le cours (réflexion sur les étapes avant/pendant/après la formation, travail sur le séquençage des contenus, diversification des pôles d'interaction pendant la formation – le formateur, le groupe, les sous-groupes, les individus –, dynamisation par le jeu –ludo-pédagogie).

La deuxième est une formatrice très ponctuelle, juriste de formation dans un grand média suisse et qui intervient dans le cadre d'une formation sur le droit à l'image. Le contenu, juridique par nature, est assez aride et l'accompagnement a principalement porté sur la dynamisation des interactions (quiz pour les notions générales, interactions pour les études de cas, interrogations sur des situations similaires vécues dans les médias des stagiaires).

La dernière est une jeune journaliste radio expérimentée dans la spécialité mais débutant en formation... et désignée comme responsable des formations radio au CFJM. Elle est très preneuse de conseils en tous genres, faisait partie des personnes les plus impliquées pendant la formation de formateurs (voir plus haut) et souhaite un accompagnement « *sur l'application du blended learning [NDLR : formation hybride] à ses formations* ». Cette démarche a dans l'immédiat été reportée pour raisons de santé (grossesse) mais, au vu de l'implication de la formatrice, devrait refaire surface dès que sa situation personnelle le permettra.

Le constat est clair : les formateurs et formatrices du CFJM, dans leur grande majorité, ne se sont pas emparés de cette partie du dispositif d'accompagnement pédagogique malgré ses atouts. Extrêmement souple, il était pourtant organisé pour s'adapter aux (in)disponibilités des formateurs et formatrices ; il se voulait en outre personnalisé, offrant un accompagnement sur mesure. La praticité et l'adaptabilité du dispositif ne pouvant pas être contestés, les raisons de cet insuccès sont à rechercher ailleurs : temps nécessaire pour installer la démarche, méconnaissance de celle-ci et de son intérêt, manque réel de disponibilité, manque d'intérêt, refus implicite de la démarche de formation de formateur... Même lorsque les formateurs et formatrices sont invités à s'exprimer sur leur refus et à détailler leurs besoins, la grande majorité ne prennent pas la peine de répondre.

Comment analyser dès lors cet échec relatif ou, plus précisément, cette non-appropriation de l'innovation pédagogique qu'a constitué, dans ce contexte précis, l'introduction d'une démarche de formation de formateurs ? Comment analyser cette attitude qui ne relève pas du rejet formel, ou dans de très rares occasions, mais plutôt de l'absence de réactions aux initiatives proposées et du silence ?

Les auteurs cités plus haut fournissent sans doute des éléments de réponses. Comme le soulignait Catherine Papi, l'appropriation est un phénomène complexe, aux multiples dimensions¹⁶⁰ et le contexte suisse de l'enseignement/formation du journalisme, avec ses jeux d'acteurs, ne fait pas exception. Le rapport de forces entre la principale structure de formation des journalistes, le CFJM, et le vivier numérique limité des formateurs et formatrices semble en défaveur du CFJM et tout ce qui pourrait contraindre ces intervenants aurait pour conséquence potentielle, selon les déclarations de son directeur, le refus d'assurer à nouveau des formations. Comme nous en émettions l'hypothèse également un peu plus haut dans ce travail, l'identité professionnelle de la plupart de ces intervenants et intervenantes est aussi principalement structurée autour du métier de journaliste, pas de pédagogue. Les exposer à une invention/novation clairement pédagogique ne leur parle certainement pas, ne correspond pas à un renforcement souhaitable de leur identité professionnelle ou personnelle de journaliste, voire les effraie car elle les mettrait en position de "sachant relatif" et donc en danger comme le souligne Laurence Cambon-Beissières dans ses propres observations.¹⁶¹ Enfin, ces initiatives et cette innovation pédagogique dans le cadre du CFJM n'ont que quelques mois d'existence : comme le rappelle Jean-Luc Rinaudo¹⁶² un peu plus haut dans notre travail, « *les évolutions et les transformations repérées s'opèrent, généralement, de façon lente et consensuelle plutôt que brusque et révolutionnaire* ». Il faudra sans doute attendre quelque temps pour voir si le corps social des formateurs / formatrices et de l'institution elle-même s'empare de "l'invention" proposée pour en faire une innovation pédagogique au sens précisément défini un peu plus haut dans notre recherche. La capacité de cette communauté professionnelle de se saisir de toute

¹⁶⁰ PAPI Cathia, « Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. Logiques d'usage des étudiants en formation initiale », *Rech. Éducatives*, 2012. Article cité.

¹⁶¹ CAMBON-BESSIÈRES Laurence, « Innovation pédagogique et déstabilisation identitaire des formateurs de l'administration pénitentiaire », *Pyramides Rev. Cent. Études Rech. En Adm. Publique*, 2009.

¹⁶² RINAUDO Jean-Luc, « Approche subjective du non-usage », *Rech. Éducatives*, 2012.

novation – le CFJM ambitionne de développer à court terme la formation journaliste en apprentissage mixte (*blended learning*) – constituera un deuxième indice de sa capacité à aller au-delà du changement ponctuel, imposé par des événements, et à s'approprier de nouveaux modes pédagogiques.

PARTIE 4 – L’IMPACT DU CONTEXTE SANITAIRE COVID-19 SUR LA FORMATION DES JOURNALISTES : PREMIERS CONSTATS

Déjà évoquée à plusieurs reprises dans ce travail de recherche, la crise sanitaire liée à l'apparition du Covid 19 a bien évidemment touché la formation initiale et continue des journalistes. Il n'était pas concevable de ne pas évoquer cette perturbation majeure apparue dans notre champ de recherche, quand bien même les effets de cette crise commencent tout juste à être discernés. Il n'était pas envisageable non plus de l'aborder dans sa totalité : comme le montre déjà un nombre croissant de publications, l'impact du Covid-19 – ne serait-ce qu'en matière de formation professionnelle, notre champ d'observation – devient un objet de recherche en soi dont l'étude globale nous éloignerait de notre recherche spécifique.

Aborder l'impact de la pandémie sur l'enseignement/apprentissage du journalisme nous permet également de suivre le fil de notre recherche et suscite de nouvelles interrogations. Quand un tel événement vient bousculer les habitudes, les pratiques bien établies dans un milieu souvent peu porté à l'innovation pédagogique comme celui qui nous intéresse, que se passe-t-il ? Cette perturbation majeure va-t-elle pousser les enseignants/formateurs en journalisme à innover ? Peut-on relever dans les comportements des acteurs concernés – institutions, enseignants/formateurs, étudiants/apprenants, commanditaires des formations – de réelles innovations¹⁶³ ou une simple adaptation aux circonstances, temporaire et n'empêchant pas un retour aux anciennes pratiques pédagogiques une fois la catastrophe passée ? Dès que, dans chacun des contextes nationaux, l'influence de la pandémie se fera moins marquante, une évolution intermédiaire, essayant de prendre le meilleur des deux modes (distanciel et présentiel) sous la forme déjà naissante de l'enseignement/apprentissage hybride (*blended learning*), sera-t-elle adoptée sur la base de la souplesse et du pragmatisme, valeurs clés dans le monde du journalisme au sens large ? Quelles conditions, enfin, seront nécessaires pour l'acceptation, par les acteurs mentionnés plus haut, des évolutions possibles mises en lumière par la pandémie ?

Pour intégrer cette dimension nouvelle à notre travail de recherche, nous avons choisi de suivre trois pistes déjà riches d'enseignements :

¹⁶³ Au sens précisé au début de cette recherche par Laurence Cambon-Bessières qui distingue *l'invention*, « conception d'une nouveauté » – comme celle d'assurer des enseignements en partie ou en totalité en distanciel alors qu'ils étaient complètement en présentiel auparavant – de l'innovation pédagogique, « *le processus par lequel un corps social s'empare ou non d'une invention* ».

- une revue de littérature recensant les premières publications scientifiques sur le thème de l’impact du Covid-19 sur la formation des journalistes ;
- une mini-enquête menée auprès d’une sélection de contacts (professeurs et formateurs en journalisme) déjà sollicités lors de notre enquête mondiale de 2019.
- une synthèse de l’atelier « Covid-19 and Journalism Education » proposé lors de la conférence en ligne du World Journalism Education Council (WJEC) le 30 juin 2022.

1) Revue de littérature scientifique : des adaptations très diverses à la pandémie, une réflexion amorcée sur l’enseignement du journalisme

Nous avons choisi de passer en revue les articles scientifiques publiés sur une période d’un peu plus de deux ans (mars 2020 – été 2022) s’étendant du début des confinements un peu partout dans le monde à la fin de notre travail de recherche.¹⁶⁴

Cette revue de littérature a été menée principalement en anglais mais aussi en français à partir des mots et expressions-clés suivants :

- > *en anglais* : Journalism Education, Journalism Studies, Journalism Training / Covid(-19), pandemic, coronavirus, lockdown / effects, impact, consequences / transformation, adaptation, innovation / teaching and learning ;
- > *en français* : formation des journalistes / formation en journalisme / covid, covid-19, pandémie, coronavirus / effets, impact, conséquences / adaptation, innovation.

La recherche scientifique s’est assez vite mobilisée pour comprendre l’impact de la situation exceptionnelle puis durable de la pandémie du Covid-19 sur l’enseignement et la formation au sens large – dans cette réflexion, l’enseignement/formation au journalisme n’est qu’un champ exploré parmi d’autres. Dans un moteur de recherche agrégatif comme Google Scholar, quelques simples requêtes autour de termes mentionnés ci-dessus renvoient déjà, deux ans après l’apparition du virus et les premiers confinements (*lockdown*), vers plusieurs

¹⁶⁴ Pour la liste complète des articles mentionnés, voir Annexe 13 – Revue de littérature « Covid-19 et formation des journalistes – Articles recensés au 01/08/2022 ».

centaines de milliers d’occurrences. Des requêtes plus étroitement liées à notre champ d’investigation (*Journalism Education* / formation des journalistes) réduisent très fortement ces résultats (1 160 occurrences avec les termes *Journalism Education* et Covid ou Covid-19 ou coronavirus).

Dans cette “pêche au trésor”, seuls 15 articles directement liés à notre recherche sont remontés à la surface. Il est sans doute encore trop tôt pour savoir si ces publications pionnières seront suivies d’autres articles ou ouvrages. Dans le cas contraire, elles illustreraient, par leur nombre limité, la faiblesse déjà observée de la recherche dans le domaine de l’enseignement/de la formation en journalisme, y compris quand celui-ci est touché par un phénomène exceptionnel qui, partout ailleurs, rebat les cartes.

Covid-19 et enseignement/apprentissage du journalisme : approche globale

Les articles pionniers que nous avons pu repérer peuvent se classer principalement en trois catégories :

- une première volée d’articles, des études de cas (*case studies* ou *case reports*) s’est attelée à décrire “l’histoire en train de se faire”, “à chaud” : elle présente l’adaptation des enseignements et formations en journalisme à l’interdiction des cours présentiels, à un niveau micro (adaptation d’un cours spécifique, expérimentation de nouvelles formes d’enseignement/apprentissage) et tire les premières leçons pratiques de ces modifications dans l’urgence ;
- plus engagé dans la réflexion, le deuxième lot de publications prend un peu de recul, adopte une approche macro-pédagogique et dresse un état des lieux de l’adaptation des enseignements et apprentissages du journalisme au niveau d’une école ou d’une institution ou, plus largement, à l’échelle d’un pays (Suisse, Russie, Afrique du sud, Égypte, Inde...) ;
- se hissant à un niveau encore plus méta, une dernière série d’articles tente de prendre plus de hauteur et, suivant une démarche prospective, émet des hypothèses d’évolution de l’enseignement/formation en journalisme à la faveur de l’événement planétaire qu’a représenté la pandémie.

La lecture de ces publications fait apparaître, dans les pays mis en avant¹⁶⁵, un certain nombre de constantes observées, pour certaines, dans l’enseignement/formation en général – inscrites dans le cadre général des universités ou des organismes de formation professionnelle, les formations au journalisme ne font pas exception – et, pour d’autres, dans le contexte spécifique du cursus journalistique :

- le passage brutal, en urgence, d’un enseignement/apprentissage en face-à-face pédagogique, mode pédagogique omniprésent et préférentiel, au “face-à-écran”, généralisant « *des types d’enseignement et d’apprentissage sans contact* »¹⁶⁶ ;
- selon les contextes, la faible expérience ou totale inexpérience en matière d’enseignement à distance, principalement du côté des enseignants/formateurs et de leur institution. Cette carence s’est également manifestée, sous d’autres formes, du côté des apprenants/étudiants : découverte de l’apprentissage à distance, sur un mode collectif et académique ou sur un mode auto-dirigé, en autonomie ;
- à la lumière de la crise sanitaire, la prise de conscience ou le renforcement d’un « *fossé numérique* » (*digital divide*) révélant des inégalités entre étudiants (problèmes de matériel, d’accessibilité à un réseau performant, d’éloignement...), voire entre les institutions, les enseignants/formateurs et les étudiants (problèmes de maîtrise des outils d’enseignement/apprentissage à distance et, dans certains cas, d’agilité numérique – *digital literacy*) ;
- s’agissant plus spécifiquement des enseignements/formations journalistiques, leur forte dimension pratique (savoir-faire spécifiques, manipulation de certains logiciels, productions journalistiques comme les journaux ou les émissions télé) a souvent été un handicap et la qualité finale n’a pas toujours été au rendez-vous ;
- dans le même esprit, des enseignements journalistiques plus théoriques, souvent “incarnés” en face-à-face pédagogiques, ont souvent souffert de leur passage au format en ligne (transposition presque mécanique des cours par des intervenants souvent désemparés et rétifs à l’enseignement à distance), d’où une moindre efficacité.

¹⁶⁵ Afrique du Sud, Égypte, États-Unis, Russie, Suisse, Inde, Norvège, Grande-Bretagne.

¹⁶⁶ VARTANOVA Elena et LUKINA Maria, « The Triple Typology of Divide », *Journal. Mass Commun. Educ.*, 77, SAGE Publications Inc, 2022, pp. 74-91.

À l'inverse, certains articles mettent en avant des spécificités locales et, dans certains cas, de réelles innovations :

- dans certains contextes précis, les institutions avaient « *l'expérience des désastres* » : c'est le cas par exemple de la Louisiane aux États-Unis (ouragan Katrina en 2005) ou de la Nouvelle-Zélande, régulièrement confrontée à des perturbations majeures (séisme de 2011, par exemple). L'enseignement/apprentissage adapté à ces circonstances (à distance ou hybride) y est considéré comme une solution de repli qui peut même « *engendrer un modèle d'organisation durable des enseignements (organizational sustainability)* », ¹⁶⁷ voire « *d'ouvrir la voie à de nouvelles normes* » ;¹⁶⁸
- dans d'autres contextes, les obstacles limitant le travail journalistique comme son apprentissage – nécessité de se déplacer sur le terrain, de rencontrer des contacts, d'apprécier sur place des éléments de contexte, des détails, des dimensions informelles utiles à la compréhension et l'analyse des sujets traités – ont pu être surmontés grâce aux qualités attendues des journalistes – adaptabilité, créativité dans la recherche de solutions – permettant un enseignement/apprentissage du journalisme véritablement innovant.

Covid-19 et enseignement/apprentissage du journalisme : sélection d'études de cas

Parmi les études de cas déjà publiées, nous avons sélectionné 3 cas en fonction de plusieurs critères. La grande diversité des contextes d'enseignement/apprentissage du journalisme a été le premier d'entre eux : d'un environnement pouvant s'appuyer sur l'abondance de moyens pour réagir au confinement imposé par le Covid, comme en Afrique du Sud, à un environnement beaucoup plus contraint techniquement, comme dans le Cachemire indien. Le second a été la profondeur de réflexion des auteurs, tirant déjà, au-delà de l'adaptation d'un enseignement du journalisme à des circonstances exceptionnelles, les premières leçons de l'impact à long terme de cet événement sur l'enseignement, voire sur l'identité professionnelle des futurs journalistes.

¹⁶⁷ VARTANOVA Elena et LUKINA Maria, *ibid.*

¹⁶⁸ MURPHY Michael P. A., « COVID-19 and emergency eLearning », *Contemp. Secur. Policy*, 41, Routledge, 2020.

Département du journalisme de Stellenbosch, Afrique du Sud

Un des premiers articles publiés sur la gestion de la situation sanitaire en enseignement/apprentissage du journalisme est le fruit du travail réalisé par Marenet Jordaan et Anneli Groenewald, deux enseignantes du Département de journalisme de l'université de Stellenbosch en Afrique du Sud.¹⁶⁹

Les chercheuses soulignent la difficulté représentée par le basculement en urgence d'enseignements présentiels en mode distanciel : « *C'était un défi de prendre un programme d'enseignement très interactif, basé sur la pratique et de le reconditionner.* »¹⁷⁰ Les ateliers en face-à-face pédagogique permettant d'acquérir les compétences pratiques et critiques nécessaires, l'interaction avec les pairs, les sorties sur le terrain pour recueillir des informations, prendre des photos ou tourner des vidéos ont dû céder la place à un dispositif d'enseignement à distance en urgence (*Emergency Remote Teaching* ou ERT) : cours synchrones en vidéo, matériel pédagogique disponible sur une plate-forme en accès libre, exercices et devoirs quotidiens mais de moindre envergure qu'en présentiel, communication intensive enseignants-étudiants et étudiants entre eux par Teams ou sur des boucles Whatsapp. Le passage au mode distanciel a également permis d'élargir certaines composantes du programme comme les interventions, plus fréquentes, d'enseignants ou d'intervenants ne résidant pas sur place.

Les mesures rapides et en partie efficaces dans ce cadre n'ont pas empêché l'apparition de multiples problèmes, parmi lesquels l'aggravation des disparités entre étudiants (notamment en termes d'équipement et de connexion internet), exacerbées par cette situation nouvelle, les difficultés liées à l'organisation personnelle des étudiants ou à l'impact de l'enseignement en ligne dans leur univers personnel quotidien ou encore l'inadéquation des résultats attendus habituellement – maîtrise complète de certains savoir-faire, notamment – à ces nouvelles contraintes : « *Les résultats attendus des étudiants après un cours reposent habituellement sur des ateliers pratiques et des sessions d'évaluation en face-à-face* ». Autre point noir : l'impréparation des enseignants à l'enseignement à distance. Le constat d'un tel décalage n'a

¹⁶⁹ JORDAAN Marenet et GROENEWALD Anneli, « Suddenly Apart, Yet Still Connected », *Journal. Mass Commun. Educ.*, 76, SAGE Publications Inc, 2021, pp. 425-438.

¹⁷⁰ Notre traduction, pour cette citation et les suivantes.

pas pour autant incité certains des enseignants à changer leur manière de faire, et les convaincre d'adopter une autre stratégie était « *une tâche difficile* ». « *Certains enseignants, souligne Marenet Jordaan, étaient réticents à une plus forte implication en ligne. Nous avons dû accepter le fait que tous les enseignants n'étaient pas capables ou désireux d'adapter leur enseignement au mode en ligne de manière pertinente.* »

Cette question de la résistance aux changements – et des conditions pour l'acceptation des changements – étant au cœur de notre recherche, nous avons approfondi cette problématique avec une des 2 chercheuses¹⁷¹. Selon elles, ces enseignants ne représentaient qu'une minorité, « *des professeurs d'université bien établis qui ne se sentaient pas à l'aise dans l'adaptation aux méthodes d'enseignement en ligne* ». L'une des chercheuses, Marenet Jordaan, fournit des explications plus précises encore : « *Je crois qu'il y avait la crainte, même si celle-ci n'était pas clairement exprimée, de ne pas être capable de proposer la même qualité d'apprentissage en ligne. Certains enseignants ont simplement donné aux étudiants des documents à lire sans fixer un moment pour faire le point [sur ces lectures] et sans aucun enrichissement pour l'apprentissage en ligne.* » Elle souligne également une autre explication liée au profil même des intervenants : « *Certains de nos enseignants sont des professionnels des médias en poste qui n'avaient tout simplement pas le temps de passer à l'apprentissage en ligne de manière élaborée.* »

Dans l'évaluation du dispositif menée par les chercheuses auprès des étudiants, plusieurs dimensions sont mises en avant : d'une part, l'importance de l'impact émotionnel du dispositif d'enseignement/apprentissage en urgence et d'autre part, celle de l'interaction des étudiants avec leurs pairs qui communiquaient beaucoup et se soutenaient entre eux. Selon les chercheuses, il est nécessaire pour elles de travailler à renforcer cette dimension spécifique du travail entre pairs, notamment en privilégiant un point essentiel selon elles : « *Il est vital pour les étudiants de se rencontrer en personne la première fois, ça permettra de commencer à construire la relation [et facilitera les choses] quand ils seront ensuite séparés physiquement et géographiquement.* » Les étudiants interrogés ne sont pas opposés au passage en ligne mais

¹⁷¹ Questionnement sur l'article par échange de mails, mars-avril 2022.

ont une vision bien arrêtée sur l'apprentissage hybride : si des sujets comme la déontologie et l'éthique en journalisme, le droit de la presse ou la méthodologie de recherche d'information peuvent aisément être assurés en ligne selon eux, ce ne peut pas être le cas pour les gros projets pratiques en groupe, comme la réalisation d'un magazine, qui requièrent des contacts et une présence physique selon ces étudiants.

La situation sanitaire et les contraintes qui y sont liées s'étant peu à peu assouplies, les enseignants sont revenus vers une approche privilégiant le face-à-face pédagogique en classe et l'expérimentation en situation réelle (seules les interventions en ligne d'experts ne résidant pas sur place ont été conservées). L'argument principal avancé est celui de la spécificité du diplôme : « *Nos étudiants ont choisi notre formation pour sa dimension très pratique dans laquelle l'apprentissage par l'expérience [experiential learning]¹⁷² est essentiel.* » Derrière cet argument, le présupposé est double : pour être pratique, l'expérience recherchée dans ces enseignements/apprentissages doit forcément être acquise en présentiel, en présence physique sur le terrain ; à l'inverse, tout enseignement/apprentissage de savoir-faire via le mode distanciel serait considéré comme « non pratique », abstrait ou trop loin de la réalité, voire de moindre valeur.

« *Back to normal* », donc, comme on dirait sur place, retour à la case départ dans ce contexte spécifique : la pandémie ici n'a fait que modifier temporairement la pédagogie des enseignements proposés, sans qu'il y ait appropriation, sans que, selon les mots de Laurence Cambon-Bessières, « *le corps social s'empare de cette invention [l'utilisation du mode distanciel]* ». La situation est pourtant susceptible d'évoluer, comme le préfigure Marenet Jordaan : « *Je pense qu'avec le temps, et sachant que préparer des contenus pédagogiques en ligne va devenir le nouveau statu quo, nous dépasserons ces résistances. Il est nécessaire, aussi, de démythifier les outils numériques.* »

¹⁷² KOLB David A, *Experiential learning*, Prentice-Hall, 1984.

Département du journalisme de l'université de Kashmir, Inde

Comme expliqué en introduction de cette sélection d'études de cas, l'article présentant la situation de l'université de Kashmir nous paraissait intéressant à plus d'un titre. Cette situation est diamétralement opposée à celle rencontrée dans le contexte très favorisé de l'Afrique du sud (et, plus globalement, dans le monde occidental) : les enseignants comme les apprentis journalistes ne pouvaient pas, ou très peu, s'appuyer sur la technologie pour faire face aux contraintes liées au Covid. D'autre part, alors que le précédent article expliquait comment *l'enseignement* du journalisme avait pu être assuré malgré les circonstances, cet article-ci s'interroge plus spécifiquement sur *l'apprentissage* comme l'indique précisément son intitulé (*Learning in times of Covid*), sur les savoir-faire et savoir-être à développer chez les journalistes en herbe et les novations apportées pour les développer autrement.

Dans cette deuxième étude de cas,¹⁷³ l'enseignement/apprentissage du journalisme pendant la période Covid est placé dans une configuration extrême : il s'agissait pour les acteurs concernés de poursuivre leur activité... sans Internet ou presque (connexion extrêmement lente, en 2G au Cachemire) et sans accès (ou avec un accès limité) aux moyens technologiques classiques (ordinateurs, téléphones portables) la plupart du temps.

Cet environnement technique très contraint empêchant dans les faits un basculement rapide et efficace vers l'enseignement/apprentissage du journalisme en ligne est une situation récurrente sur place. Les troubles sociaux ou les grèves rendant difficile ou impossible l'accès aux écoles, les pannes prolongées des systèmes de communications sont monnaie courante selon les auteurs de cet article : « *Nos étudiants sont habitués aux perturbations sociales.* » La pandémie et son cortège d'effets indésirables n'étaient qu'une perturbation de plus et ont conduit les enseignants et les élèves journalistes à adopter une approche duale basée simultanément sur l'apprentissage par l'expérience (*experiential learning*)¹⁷⁴ mentionné dans la publication précédente et la théorie de l'apprentissage en équipe (*team-based learning* ou

¹⁷³ PAIN Paromita, AHMED Aaliya et ZAHRA KHALID Malik, « Learning in Times of COVID », *Journal. Mass Commun. Educ.*, 77, SAGE Publications Inc, 2022.

¹⁷⁴ David KOLB, déjà cité, définit l'apprentissage expérientiel comme « un procédé par lequel on produit de la connaissance grâce à la transformation de l'expérience ».

TBL) stimulant la créativité et la résolution de problème.¹⁷⁵ Très concrètement, la pandémie a été abordée comme une opportunité d'apprentissage, l'occasion d'immerger les élèves dans « *un événement globalement significatif dans lequel on les a laissés travailler en équipes et combiner leurs efforts pour réaliser différents exercices journalistiques.* »

Les contraintes techniques déjà mentionnées comme la faible expérience des professeurs en termes d'outils et d'enseignement en ligne ont permis, selon l'expression des auteurs de l'article, de « *privilégier la technique sur la technologie* ». Limités dans leurs déplacements et leur accès aux cours, les étudiants en journalisme étaient poussés non plus à rechercher des sujets dans l'actualité nationale mais à s'intéresser plutôt à leur communauté immédiate et trouver de nouveaux angles traitant de cette communauté, dans ses problématiques propres comme dans son adaptation à l'événement Covid. Pour les enseignants, c'était l'occasion « *de faire découvrir la valeur du reportage dans les communautés souvent sous-représentées dans les médias du Cachemire et, plus globalement, la valeur du monde hors ligne* ».

Gênés ou empêchés dans leurs déplacements, les étudiants ont été incités à travailler depuis chez eux et à appeler leurs sources (plutôt que d'aller les rencontrer comme ils en avaient l'habitude), à travailler leurs interviews au préalable, à proposer des questions plus courtes pour contourner l'obstacle des lignes téléphoniques encombrées et défectueuses, à vérifier ensuite plus précisément les informations recueillies pendant l'interview. Outre le renforcement de compétences journalistiques précises (interview), cette configuration a permis également de développer des savoir-être utiles aux journalistes (improvisation, flexibilité...) chez des étudiants plutôt enclins à un apprentissage assez passif.

Les auteurs n'évident pas une dimension, plus négative celle-là, de ce déplacement du lieu d'apprentissage vers la maison. Dans le contexte culturel propre au Cachemire, l'éducation des femmes n'est pas une priorité et une fois rentrées, on attend d'elles qu'elles se consacrent au foyer et à la famille. Si l'ordinateur est partagé dans la famille, il sera réservé en outre aux garçons ; si des sources sont approchées, elles seront plus coopératives avec les étudiants

¹⁷⁵ HAN Gang (Kevin) et NEWELL Jay, « Enhancing Student Learning in Knowledge-Based Courses », *Journal. Mass Commun. Educ.*, 69, SAGE Publications Inc, 2014, pp.181-196.

qu'avec les étudiantes en journalisme. En ce sens, reconnaissent les auteurs de la publication, « *l'éducation des femmes a été affectée négativement* » par les bouleversements induits par la pandémie et ses contraintes.

Les problèmes matériels rencontrés ont aussi permis de faire naître ce que les auteurs de l'article définissent comme « *un journalisme de coopération* » et, plus précisément encore, « *des cercles de confiance* ». Tous les étudiants n'étaient pas égaux devant les problèmes matériels (équipement, connexion de qualité) et ceux bénéficiant des meilleures conditions enregistraient par exemples cours, séminaires et documents pour les transmettre ensuite aux autres membres de leur « équipe » via des clés USB ou des disques durs externes. Les « *cercles de confiance* » mentionnés plus haut étaient composés des personnes qui pouvaient avoir confiance les unes dans les autres pour les cours et plus généralement l'apprentissage. Dans cette perspective, la focale ne portait plus seulement sur la réalisation individuelle d'un exercice mais sur le fait que tout le monde y arrive. Cet « *élargissement des frontières du travail en équipe* », cet accent mis sur la confiance envers les autres étaient à la fois des leviers d'apprentissage efficaces et des qualités précieuses pour les futurs journalistes.

De leur côté, « *les professeurs ont remodelé leur programme pour revenir aux valeurs essentielles du journalisme, (...) raconter une histoire, mettre en avant la voix des pauvres et des démunis* ». Les évaluations qui, avant la crise, portaient par exemple sur la capacité à trouver un bon sujet et à le filmer ont évolué vers la capacité à recueillir des histoires orales des gens de la communauté proche. Ce qui était privilégié n'était plus le nombre des sources mais la profondeur des détails et la richesse de la narration.

Plus globalement enfin, cette évolution, imposée par la pandémie et les confinements, vers l'apprentissage en ligne – il serait plus précis de dire apprentissage hors cadre – est prometteur car cela permet aux enseignants « *de s'assurer que les étudiants pourront continuer à suivre les cours même si les écoles sont fermées.* » Dans le contexte spécifique du Cachemire, les bénéfices de cette « invention », l'adaptation de l'enseignement/apprentissage du journalisme aux contraintes imposées par la pandémie, semblent l'emporter sur les aspects négatifs. La possibilité d'une récurrence de ces contraintes fait pencher la balance vers une

pérennisation du dispositif et vers une réelle innovation au sens évoqué dans la publication précédente d'une « *appropriation par le corps social* ». ¹⁷⁶

Département de journalisme, université Lomonossov de Moscou, Russie

Cette dernière étude de cas aborde sous un nouvel angle, plus réflexif, la question des perturbations engendrées par le Covid et sa cohorte de contraintes dans l'enseignement/apprentissage du journalisme.

Nous avons en effet sélectionné ce troisième et dernier exemple de publication ¹⁷⁷ car il est représentatif des nouvelles interrogations que se posent les chercheurs dans ce contexte particulier : ici, la piste suivie n'est pas/n'est plus de décrire par le menu le dispositif adopté en urgence pour pallier les perturbations dans l'enseignement/apprentissage du journalisme, mais de s'interroger sur la pertinence et l'efficacité d'un tel dispositif puis, plus globalement, sur « *la possibilité de construire une identité professionnelle de journaliste complète par le biais du mode pédagogique de l'apprentissage à distance* ». ¹⁷⁸ Cette appréciation qualitative a également pour originalité de s'appuyer sur le point de vue des premiers intéressés, les étudiants du département de journalisme d'une université d'État russe.

Détaillant ce concept de l'identité professionnelle, les auteurs de l'article la décomposent en trois éléments : une composante émotionnelle, une composante cognitive et une composante comportementale. En parallèle, citant Garrison, Anderson et Archer, ¹⁷⁹ ils identifient 3 composantes principales d'un enseignement à distance fonctionnel : la présence sociale ¹⁸⁰, la

¹⁷⁶ Cf Laurence CAMBON-BEISSIERES, article cité.

¹⁷⁷ POLUEKHTOVA I., VIKHROVA O. et VARTANOVA E., « Effectiveness of Online Education for the Professional Training of Journalists », 2020.

¹⁷⁸ Ibid., p. 26 (notre traduction).

¹⁷⁹ GARRISON D. Randy, ANDERSON Terry et ARCHER Walter, « Critical Inquiry in a Text-Based Environment », *Internet High. Educ.*, 2, 1999.

¹⁸⁰ Définie par ces auteurs comme « *la capacité des membres d'une communauté de se projeter émotionnellement et socialement comme des personnes réelles dans l'environnement communicationnel qu'ils utilisent* » (notre traduction).

présence éducative¹⁸¹ et la présence cognitive, ces 3 composantes étant étroitement liées l'une à l'autre.¹⁸²

Cette expérience de la formation journalistique à distance pendant le Covid met au jour des caractéristiques précises, notamment l'augmentation très notable de la charge de travail et du temps consacrés par les étudiants à la formation, l'auto-apprentissage étant devenu le mode pédagogique privilégié pendant cette période, et d'autre part la grande assiduité aux cours en ligne observée, tant pour des raisons de commodité que de recherche de contacts sociaux à tout prix. L'appréciation par les étudiants de l'efficacité du dispositif/d'enseignement journalistique en période Covid, très ambivalente, découle de ces caractéristiques : d'une part, des avantages comme le confort, la gestion du temps plus facile, une plus grande autonomie sont mises en avant ; d'autre part, le poids du travail personnel demandé – avec la fatigue et le stress associés – et, plus globalement, le déséquilibre dans le processus éducatif au détriment d'une présence de l'enseignant/du formateur reconnue comme essentielle et de grande valeur dessinent simultanément une appréciation négative de ces enseignements/formations à distance. Dans l'enquête menée par les chercheurs russes, c'est cette dégradation de l'environnement de communication, tant entre étudiants qu'entre professeurs/formateurs et étudiants, qui est ostensiblement critiquée par les étudiants qui pointent, notamment, une faible implication de certains enseignants dans le processus d'enseignement à distance, assimilée par eux comme « *une attitude négligente et un manque de respect* ». D'un point de vue plus général, les chercheurs constatent que tous les étudiants ou tous les professeurs ne sont pas capables de se projeter socialement et émotionnellement dans l'environnement en ligne comme ils pourraient le faire en face-à-face pédagogique classique.

Comme la publication précédente, cet article s'attarde sur la spécificité des enseignements journalistiques qui, pour partie, passent mal l'épreuve de la mise à distance :

¹⁸¹ Définie par ces auteurs comme « *le développement, la promotion et la direction des processus cognitifs et sociaux nécessaires pour parvenir à des résultats significatifs sur le plan personnel et pour l'apprentissage* » (notre traduction).

¹⁸² Définie par ces auteurs comme « *le degré à partir duquel les participants d'une quelconque configuration dans une communauté de recherche peut produire du sens grâce à une communication stable* » (notre traduction).

acquisition de savoir-faire, de compétences pratiques, études de cas. À l'inverse, les cours magistraux enregistrés en vidéo, consultables à loisir, ont été quasi unanimement appréciés.

Covid-19 et enseignement/apprentissage du journalisme : l'influence du contexte d'enseignement/apprentissage du journalisme

L'irruption de la crise du Covid dans l'enseignement du journalisme a déjà fait l'objet d'études à l'échelle du pays, réalisées sous l'impulsion du World Journalism Education Congress (WJEC). Il nous a semblé pertinent de mentionner un autre article relatif à la Russie¹⁸³, réalisée auprès d'une sélection de 28 institutions d'enseignement supérieur : même si elle est liée à un environnement national spécifique, elle expose des problématiques assez universelles, recoupant les situations observées dans d'autres pays.

Le contexte russe se caractérise par une histoire déjà longue de l'enseignement du journalisme, apparu dès les années 1920, un réseau étendu de 137 institutions publiques (116 universités) et privées (21 organismes), une pratique déjà ancienne du numérique dans les médias russes *et* dans l'enseignement du journalisme (dès les années 2010). Une ombre au tableau : le fossé numérique (*digital divide*) qui sépare les régions favorisées et les moins dotées avec son corollaire, un niveau de compétence numérique (*digital literacy*) très variable.

L'étude s'articule autour de six questions posées qui explorent les mêmes pistes que notre recherche (notre traduction) :

- Comment avez-vous réagi à l'enseignement à distance et comment avez-vous évalué les problèmes rencontrés ?
- Quelles pratiques pédagogiques ont fonctionné, lesquelles ont échoué ?

¹⁸³ VARTANOVA Elena et LUKINA Maria, « The Triple Typology of Divide: Russia's Journalism Education in the Times of the COVID-19 Pandemic », *Journalism & Mass Communication Educator*, 77, SAGE Publications Inc, mars 2022, n° 1, p. 74-91.

- En tant qu’enseignant, comment évaluez-vous les réactions, positives et négatives, et la participation des étudiants à l’enseignement à distance ?
- Quelles applications ou quelles plates-formes ont été utilisées et dans quelle mesure ont-elles favorisé, ou gêné, le processus pédagogique ?
- Quelles pratiques innovantes ont été mises en place et sera-t-il possible de les utiliser à l’avenir ?
- Dans ce contexte, existe-t-il des caractéristiques spécifiques liées à l’enseignement du journalisme ?

Nous avons choisi de restituer cette trame de questions dans son intégralité car elle nous semble, par la pertinence de ses questions, transposable à d’autres contextes nationaux d’enseignement/de formation au journalisme, tout comme les réponses obtenues. Nous ne restituons ci-dessous que les constats en lien direct avec notre recherche.

Du côté des enseignants en journalisme, l’enquête fait apparaître trois catégories : *les enthousiastes*, prêts à passer à de nouveaux formats d’enseignements interactifs, à récrire les supports pédagogiques, à communiquer activement avec les étudiants avec les outils numériques et à adopter les nouvelles plates-formes ; *les sceptiques*, eux, qui se sentent forcés à adapter leurs contenus pédagogiques et leur enseignement aux nouvelles circonstances et restent critiques des conditions imposées par leur institution ; *les antagonistes* enfin, continuent à enseigner et à former tout en restant « *émotionnellement en opposition* », stressés et insatisfaits de la nouvelle situation. Cette catégorisation est complétée par des constats partagés sur les carences ou défauts associés à l’enseignement à distance : un environnement transformé, plus froid, rationnel et formel, ne favorisant pas « *une approche créative des études* » ; le manque de soutien méthodologique pour l’enseignement à distance, notamment pour conserver l’attention des étudiants ; les compétences techniques des enseignants et formateurs, souvent limitées et parfois moins fluides que celles de leurs étudiants ; le manque d’infrastructure technologique fiable et moderne.

L’étude a produit une typologie similaire pour les étudiants et leurs réactions à l’enseignement/la formation au journalisme à distance à partir des appréciations formulées par

les enseignants. Elle distingue 3 catégories : *les motivés*, prêts technologiquement et émotionnellement et enclins à participer à une nouvelle forme d'apprentissage ; *les disciplinés*, impliqués dans le processus après une longue période initiale d'adaptation au nouveau contexte d'enseignement mais assez critiques sur le plan de la technique (équipement, qualité de la connexion Internet...) ; enfin, *les décrocheurs*, sans motivation ou simplement paresseux, incapables pour certains de s'adapter aux circonstances et à de nouvelles modalités pédagogiques.

L'enquête fait également apparaître un sentiment commun chez les enseignants comme chez les étudiants en journalisme : le manque de communication directe et d'un dialogue synchrone, en face-à-face propre à l'enseignement/apprentissage à distance tel qu'il a été dispensé. Autre ressenti partagé : ce type d'enseignement/apprentissage renvoie en miroir des capacités de gestion du temps et d'organisation personnelle qui, parfois, font défaut.

L'étude conclut sur les spécificités de l'enseignement/apprentissage du journalisme qui, dans certains cas, ne facilitent pas le passage au distanciel selon les experts/enseignants sollicités pour cette recherche. La formation au journalisme est très orientée vers la pratique et le travail de terrain : la nécessaire participation personnelle, l'accomplissement individuel de tâches pratiques, le développement de compétences créatives propres s'accommodent mal de l'enseignement à distance. Certaines des disciplines travaillées (production et publication *print*, journalisme télé, journalisme radio) étaient même virtuellement impossibles à réaliser à distance. Certains enseignants soulignent également l'importance de la dimension émotionnelle dans la communication directe, centrale en journalisme et dans son enseignement, comme cet intervenant cité dans l'étude : « *Les cours sans émotions ne sont pas adaptés aux disciplines journalistiques.* »

Si les spécificités de l'enseignement du journalisme rendent parfois ardu le passage au distanciel selon les participants à cette recherche, elles ont également permis à certains d'entre eux de varier les approches d'enseignement pour retrouver l'implication, l'interaction, les retours et le dialogue : diversification de la taille des groupes, plus grande indépendance accordée pour la production des médias ou pour certaines pratiques (reportage, interview,

investigation...), travail en groupe-projet de recherche de solutions autour de problèmes ou de situations professionnelles, travail sur la situation pandémique même (nouveaux sujets, nouveaux angles). Certains des professeurs interrogés reconnaissent que certaines parties de leur programme ont pu facilement être adaptées à la situation et pourront aisément être réintroduits à l'avenir. Toujours sur une même note positive, certains participants à l'étude soulignent que sur certains points, l'enseignement à distance est plus efficace et qu'il a permis, dans certains contextes, une « mise à jour » des compétences numériques de tous les acteurs concernés, enseignants et étudiants – dans le cas de ces derniers, un vrai plus pour l'exercice du métier.

Covid-19 et enseignement/apprentissage du journalisme : au-delà des aléas, une réflexion prospective sur les pratiques

Au-delà des publications cherchant à analyser, après coup, l'impact de la pandémie dans un contexte spécifique d'enseignement/de formation au journalisme, certains articles cherchent à prendre un recul plus important, inscrivant cet aléa et les adaptations qu'il a générés dans une réflexion plus large, plus prospective. Nous en avons retenu deux, représentatifs de ces interrogations à dominante pédagogique.

Département de Journalisme et d'Études des médias de l'université de la métropole d'Oslo, Norvège

D'emblée, les auteurs de cet article ¹⁸⁴ publié en mars 2022 inscrivent la pandémie, qualifiée « *d'incident critique dans la formation au journalisme* » dans une perspective plus large qui ne fait, selon eux, que confirmer le virage vers le numérique déjà bien engagé par l'enseignement du métier du journalisme. Le Covid, dès lors, n'a été pour ces chercheurs qu'un catalyseur qui met en avant les avantages et défauts de l'enseignement par le numérique et encourage la réflexion, en période de crise, sur la manière d'améliorer les pratiques

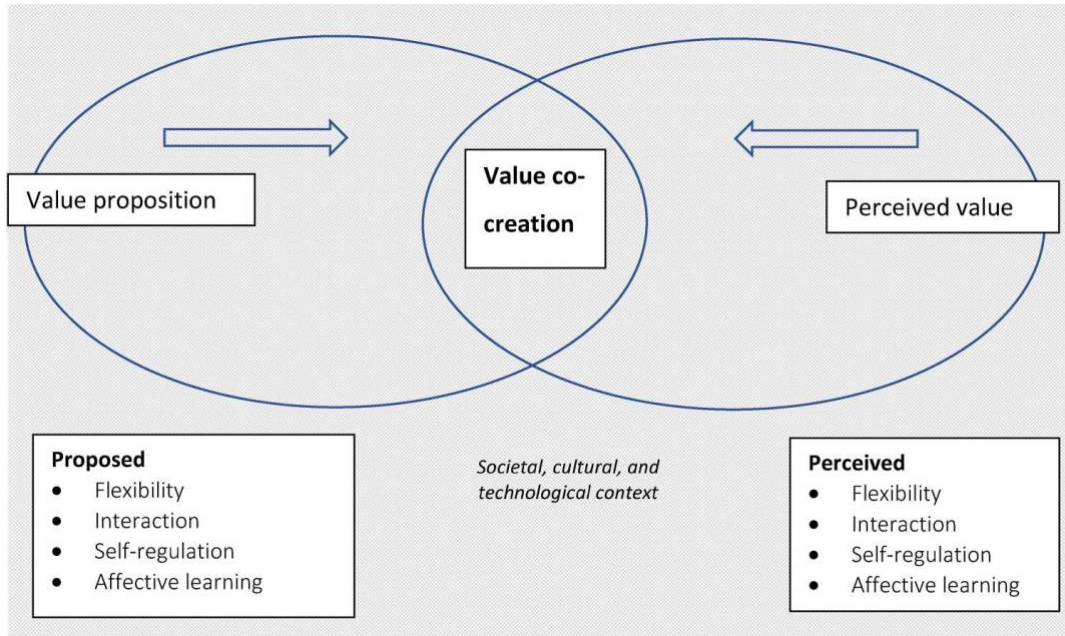
¹⁸⁴ OLSEN Ragnhild Kristine, OLSEN Gunhild Ring et RØSOK-DAHL Heidi, « Unpacking Value Creation Dynamics in Journalism Education. A Covid-19 Case Study », *Journal. Pract.*, 0, Routledge, 2022.

pédagogiques d'une part, et d'avoir des repères pour une numérisation (*digitalization*) accrue de l'enseignement du journalisme que les auteurs de l'article anticipent.

Dans cette perspective, l'idée, exprimée par le titre de l'article, est d'agir sur les facteurs à l'œuvre au cours de l'expérience vécue par les étudiants pendant leurs études en école de journalisme. Empruntant la notion de co-crédation de valeur au champ de la gestion de services, les auteurs appliquent cette approche au monde de l'enseignement/de la formation : l'enseignement en journalisme est présenté comme une *proposition de valeur (value proposition)*, son utilisation au sens large par les étudiants comme une valeur d'usage (*value-in-use*), voire de valeur d'usage perçue (*perceived value-in-use*).

Dans le modèle proposé (voir figure ci-dessous), l'enseignement/apprentissage du journalisme est alors considéré comme un effort commun pour harmoniser ces deux valeurs et, plus largement, de co-crédation de la valeur. Dans le contexte norvégien décrit, un lieu adapté, la rédaction pédagogique (*pedagogical newsroom*), symbolise ce rapprochement et les étudiants y sont des contributeurs actifs de l'expérience d'apprentissage *et* du développement ou de l'innovation dans l'enseignement. Dans cette perspective, la formation/l'enseignement est vu comme un partenariat entre l'étudiant et l'institution éducative.

Figure 1 : Modèle de co-crédation pour les cours de journalisme en apprentissage hybride.



L'apprentissage hybride (*blended learning*) du journalisme est alors présenté comme une succession de propositions de valeur (apports de l'enseignement) et de valeur perçue, reposant sur quatre facteurs clés pour sa réussite : la flexibilité (temps, espace, modalités d'apprentissage) ; les interactions (entre étudiants et professeurs/formateurs) ; l'auto-régulation par les étudiants de leur apprentissage ; enfin, les conditions d'apprentissage affectif (*affective learning*)¹⁸⁵ qui, quand elles sont réunies, fournissent à l'étudiant/apprenant « *un environnement d'apprentissage sûr* ».

Revenant sur l'expérience vécue pendant le Covid, les auteurs affirment que les facteurs d'auto-régulation et d'apprentissage affectif ont été particulièrement mis à mal, particulièrement au début de la pandémie, et empêché la « *co-crédation de valeur* » décrite un peu plus haut. Dans le premier cas, une explicitation des règles de fonctionnement, une organisation plus stricte de l'enseignement à distance, des « *points de rencontre* » réguliers, même virtuels, des conseils pour hiérarchiser les tâches à effectuer et éviter la surcharge

¹⁸⁵ Cette vision de l'apprentissage prend en compte des facteurs individuels comme la motivation, la gestion des émotions, la création et le renforcement du désir d'apprendre ainsi que des sentiments de bien-être, d'auto-efficacité et d'implication.

cognitive ont permis de corriger le tir. Dans le second, des mesures d'accompagnement personnalisé, comme des appels téléphoniques individuels et réguliers par l'enseignant/le formateur (une initiative vue comme « *un acte de compassion* ») ou un « *tableau des pensées positives* », ont permis d'atténuer l'isolement et le stress liés à la situation pandémique et aux confinements. Les auteurs soulignent l'importance majeure de ces conditions d'apprentissage affectif, socle d'une "pyramide de Maslow" de l'apprenant, notamment débutant ; cette base doit être solide pour permettre d'apprécier les facteurs de flexibilité et d'auto-régulation précédemment évoqués. Les étudiants plus expérimentés ou ceux suivant des cours moins orientés sur la pratique sont, selon les chercheurs, moins dépendants de ce « substrat affectif ».

De notre point de vue, l'utilisation de la notion de pyramide de Maslow, est particulièrement parlante : dans la modélisation proposée par le psychologue américain, l'accès à des strates supérieures de réalisation personnelle, plus gratifiantes mais potentiellement plus déstabilisantes, permet d'évoquer les conditions nécessaires à une adaptation de l'apprentissage et la hiérarchie entre celles-ci, a fortiori si cette adaptation constitue une approche innovante pédagogiquement. Elle pourrait, de notre point de vue, être étendue à l'enseignant/au formateur : il s'agirait là d'appréhender les conditions nécessaires, et notamment psychologiques, qui doivent être réunies pour lui permettre d'adapter son enseignement à des circonstances exceptionnelles comme la pandémie ou, dans le domaine qui nous intéresse pour cette recherche, pour adopter une innovation pédagogique *sans avoir l'impression de mettre en danger son identité professionnelle*. Nous aborderons plus précisément cette perspective dans notre conclusion¹⁸⁶ en explicitant les dimensions à l'œuvre dans l'appropriation de l'innovation pédagogique, réunie dans le modèle que nous proposons.

Au final, les trois chercheuses réaffirment la pertinence de leur modèle de co-création de la valeur pour les écoles de journalisme, leurs enseignants/formateurs et leurs étudiants en journalisme. Elles y voient un outil pour générer de la valeur (« *unpacking the value co-creation process* ») dans le processus réunissant enseignants et étudiants en journalisme et, plus largement, une nouvelle perspective dans l'enseignement du journalisme qui définit l'étudiant

¹⁸⁶ Voir p. 264 notre proposition pour un modèle de l'acceptation de l'innovation pédagogique (*Pedagogical Innovation Acceptance Model – PIAM*).

comme un contributeur actif et non plus comme un client, consommateur passif de l'éducation. La démarche, plaçant au final l'humain au centre du processus, remet également en perspective les ressources numériques avec leurs points forts et leurs faiblesses, un rééquilibrage qui nous semble actuellement à l'œuvre dans la période post-Covid que nous traversons au moment de la rédaction de cette recherche.

Centre for Excellence in Media Practice, Bournemouth University, United Kingdom

Ce second article¹⁸⁷ fait écho au premier – qui, d'ailleurs, y fait référence – et s'interroge sur « *l'évolution de la forme de l'enseignement du journalisme pendant la pandémie du Covid-19* ». Il regroupe les observations et réflexions d'un collectif d'enseignants en journalisme. L'un de leurs premiers constats est la redéfinition des frontières du champ journalistique – et notamment des normes cardinales comme la neutralité et la distanciation, ouvrant la voie à un journalisme de proximité – à cause de (grâce à ?) la pandémie qui, selon l'un de ces enseignants, « *a brisé l'objectivité, amplifié la subjectivité et rappelé à tous, étudiants et professionnels, que nous faisons tous partie de cette histoire* ». Dans le même esprit, cet intervenant questionne les standards professionnels, notamment en termes de productions journalistiques et de leur évaluation, dans un contexte fragilisant les étudiants, leur confiance en eux et rendant plus difficiles les retours, parfois critiques, sur le travail effectué, à transmettre « *avec encore plus de soin* ».

Dans cette publication, l'accent est également mis sur l'effet de la formation à distance sur les relations en général : des rapports hiérarchiques enseignant-étudiants qui « *s'horizontalisent* », la nécessité de recréer des repères familiers dans des univers virtuels déshumanisés, la recherche du bien-être des étudiants, leur gestion des émotions (*emotional literacy*)... Plus surprenante, une des contributions pose « *la compassion comme principe pédagogique* », l'enseignant essayant d'apprécier à distance l'état de bien-être de l'étudiant, son contexte personnel facilitant ou non son apprentissage et, par voie de conséquence, la

¹⁸⁷ FOWLER-WATT Karen, MAJIN G., SUNDERLAND M. *et al.*, « Reflections on the Shifting Shape of Journalism Education in the Covid-19 pandemic » [en ligne], *Digit. Cult. Educ.*, 2020, [consulté le 28 mars 2022].

faisabilité des travaux demandés pendant l'apprentissage, reliant ainsi directement cette dimension à l'efficacité de son action pédagogique – il fait explicitement référence à une « pédagogie pandémique », reliant le lien compassionnel et l'interaction pédagogique pour « *une qualité et une profondeur de l'expérience éducative* ». Il lui semble déceler une évolution d'une forme d'enseignement centrée sur la technologie vers une forme centrée sur le public visé (les étudiants).

Ce décryptage des premières publications produites à l'occasion du surgissement de la pandémie du Covid est, à nos yeux, révélateur à plus d'un titre. Ainsi, au-delà des difficultés affrontées dans tous les contextes d'enseignement et de formation quelle que soit la spécialisation enseignée, ces articles, en faisant apparaître la spécificité des apprentissages journalistiques, dessinent un terrain particulier se prêtant plus ou moins bien à l'innovation pédagogique.

Au rang des obstacles propres à ce terrain figurent d'une part, la forte dimension pratique de nombre de ces enseignements (qui, dans le cas particulier de la formation à distance, s'accommodent plutôt mal de modifications et a fortiori, d'innovations dans leur mode de transmission), et d'autre part, la persistance de cours plutôt théoriques, a priori immuables et statiques mais dynamisés en mode pédagogique présentiel par une « incarnation » qui passe difficilement l'écueil des écrans.

Au titre des caractéristiques propres au milieu des journalistes – à savoir, leur extrême adaptabilité, leur capacité à réagir vite devant des problèmes –, certains des contextes décrits montrent que les obstacles dressés par la période Covid dans l'enseignement/la formation journalistique ont pu être surmontés grâce aux qualités classiquement attendues des journalistes – adaptabilité, créativité dans la recherche de solutions – permettant un enseignement/apprentissage du journalisme véritablement nouveau pour eux. Les intervenants, souvent journalistes en activité ou anciens journalistes, ont pu rapidement mobiliser ces qualités inhérentes à *leur identité professionnelle de journaliste* pour s'adapter. Dans une approche assez paradoxale, ces “M. et Mme Jourdain” de la pédagogie ont souvent fait de l'innovation pédagogique sans le savoir, sans conceptualiser outre-mesure leur approche... et sans appétence

réelle pour la pédagogie en tant que telle. Qualifier ensuite ces adaptations de réelles innovations pédagogiques serait prématuré à ce stade – seule la période après-Covid, qui peut voir perdurer par exemple un enseignement/apprentissage du journalisme mixte (*blended learning*), permettra d’attester de réelles innovations pédagogiques.

2) Mini-enquête : l’impact du Covid sur la pratique individuelle des formateurs

Dans le droit fil des différentes enquêtes menées pour cette recherche, nous avons à nouveau sollicité des enseignants et formateurs en journalisme de différents pays pour détailler, en cinq questions, l’impact du Covid-19 sur leur pratique professionnelle.¹⁸⁸ Avec ce “coup de sonde”, il s’agissait pour nous d’appréhender cette réalité au niveau individuel, de comprendre comment ces intervenants avaient pu, ou pas, s’adapter à cette situation et, en filigrane, de recenser les innovations pédagogiques qu’ils/elles ont pu mettre en place à cette occasion.

Extrait de notre base de contacts glanés pendant le WJEC de 2019, notre échantillon est composé de 109 personnes (enseignants et formateurs français et francophones, anglophones ou étrangers s’exprimant en anglais) qui avaient participé activement aux précédentes enquêtes. Comme pour les précédentes enquêtes, le taux de réponse est resté faible : seules 20 personnes ont détaillé leur expérience professionnelle de cette période, soit un peu plus de 18 % de l’échantillon, trop faible pour être représentatif mais très intéressant à titre indicatif.

Les cinq questions posées étaient les suivantes :

- pendant “la période Covid”, avez-vous continué à enseigner/à former des journalistes ?
- comment avez-vous adapté vos cours à cette situation ? Quelles innovations éventuelles avez-vous mises en place ?
- quelles difficultés éventuelles avez-vous rencontrées ? Comment les avez-vous résolues ?
- avez-vous pu repérer des aspects positifs dans ce contexte inédit d’enseignement/de formation de journalistes ? Si oui, lesquels ?

¹⁸⁸ Enquête « Covid-19 et formation des journalistes, 5 questions pour relater votre expérience ».

– aujourd’hui, cette situation sanitaire s’améliore et les structures d’enseignement/de formation retrouvent une souplesse dans leur fonctionnement : choix du mode distanciel, du mode présentiel, du mode hybride... De quelle manière allez-vous poursuivre votre activité d’enseignement / de formation du journalisme ?

Résultats de l’enquête et discussion

En préambule, le fort taux de non-réponse (91%) se prête à de multiples interprétations : pas le temps de répondre, pas envie de répondre, pas envie de parler pédagogie, pas de réelles innovations à communiquer hormis le passage au distanciel, pas envie de revivre une période subie, traumatique pour certains... En l’absence d’informations précises, nous en sommes réduits à avancer ces quelques conjectures.

Heureusement, les réponses fournies par la vingtaine d’enseignants et formateurs sont assez riches. Elles varient énormément d’un contexte à l’autre, nous avons donc choisi de les regrouper thématiquement.

Poursuite de l’activité d’enseignement/de formation des journalistes

Cette question préliminaire visait à évaluer la proportion de d’enseignants/de formateurs “décrocheurs”, trop affectés par le changement radical de leur activité pour la poursuivre. Au cours de nos diverses investigations de terrain (France, Suisse), nous avons en effet reçu quelques témoignages indiquant une volonté de cesser l’enseignement/la formation au journalisme dans de telles conditions. Parmi les répondants, aucun n’a déclaré avoir cessé son activité – ce n’était sans doute matériellement pas possible et ceux qui l’ont fait ont sans doute une activité principale (le journalisme, une activité corollaire comme le droit...) qui leur a permis de tirer un trait sur la formation. Plus fréquente a été l’attitude consistant à continuer l’enseignement/la formation journalistique “en traînant les pieds” – intervenants classés dans les catégories des “sceptiques” ou des “antagonistes” mentionnés plus haut, à l’image de ce formateur français :

« On m’a proposé de faire des formations en distanciel – ce qui m’a contraint à simplifier mes interventions qui faisaient habituellement appel à de nombreuses sources (vidéos, recherches

sur internet, power point, échanges de points de vue, exercices divers...). J'ai eu le sentiment de mettre en place une pédagogie "au rabais". »¹⁸⁹

Adaptation des cours et innovations pédagogiques

Le passage au distanciel a parfois été "brut", sans adaptation des cours ou des supports pédagogiques, à l'instar de cette formatrice : « *Nous avons continué nos cours comme le faisons avant, c'était juste en ligne. Puis nous avons demandé un feedback à nos étudiants et nous avons rapidement procédé à des changements.* »¹⁹⁰ La transition a été plus ou moins bien effectuée et vécue selon les contextes : « *Avec le premier confinement, le basculement des cours originellement conçus et habituellement enseignés en présentiel pour des cours entièrement à distance a été brutal et chaotique.* »¹⁹¹ Un autre répondant assimile l'expérience Covid « *à une thérapie de choc pour nos programmes* ». ¹⁹²

Dans de nombreux cas, les transformations ont été bien réelles, allant de la simple adaptation des contenus ou des formats à de réelles innovation pédagogiques dans des contextes d'enseignement/de formation spécifiques. Ces adaptations ont été plus ou moins riches selon les contextes dont témoignent ces quelques extraits d'articles :

– « *Nous avons adapté le contenu pédagogique de la façon suivante : découpage des blocs d'apprentissage en mini-pilules, courte explication théorique, interrogation en retour pour vérifier, application rapide en exercices.* »¹⁹³

– « *Notre solution n'a pas été de passer de l'apprentissage en face-à-face pédagogique au e-learning complet sur une plate-forme LMS¹⁹⁴. À la place, nous avons proposé une combinaison de vidéo-conférences synchrones, d'auto-apprentissage à la maison et de suivi par nos professeurs par le biais de la plate-forme LMS, de tchats et d'appels téléphoniques.* »¹⁹⁵ [notre traduction] ;

¹⁸⁹ Ancien journaliste, formateur occasionnel dans un organisme de formation français.

¹⁹⁰ Enseignante journaliste dans un organisme de formation suisse.

¹⁹¹ Enseignant en journalisme dans une université canadienne.

¹⁹² Formateur en journalisme dans un organisme de formation suisse.

¹⁹³ Formatrice en journalisme dans un organisme de formation français.

¹⁹⁴ *Learning Management System* : plate-forme numérique d'apprentissage en ligne.

¹⁹⁵ Enseignant en journalisme dans une université colombienne.

- « *J’ai décidé de combiner des sessions en ligne synchrone avec des documents en classe inversée. Les cours magistraux ont pris la forme de courtes vidéos disponibles à tout moment pour les étudiants. Sur le campus virtuel de l’université, j’ai mis à leur disposition des textes et des manuels, les étudiants avaient ainsi de nombreux documents à leur disposition. Pour qu’ils réalisent bien qu’il fallait qu’ils comprennent toutes les leçons, je leur transmettais un questionnaire en ligne. À cette méthodologie s’ajoutaient des séminaires en ligne dans lesquels les étudiants, répartis en groupe et sur la base d’une bibliographie fournie par le professeur, devaient préparer une partie spécifique du programme.* »¹⁹⁶ [notre traduction] ;
- « *Les coordinateurs de chaque année d’enseignement ont pris en main le processus d’adaptation. Nous avons des consignes pour savoir quoi passer en ligne et comment. Pour la plupart d’entre nous, c’était nouveau d’enseigner comme ça mais rapidement une structure utilisant Teams fut mise en place avec des groupes Teams pour chaque classe et des canaux Teams pour le travail en groupe. (...) Tout en continuant notre enseignement hybride, nous avons expérimenté de nouvelles formes de “conférences numériques”, des sortes de talk shows pour les cours magistraux des groupes de plus de 100 étudiants. Nous avons aussi créé des podcasts et d’autres vidéos explicatives que les étudiants devaient avoir consultées avant de venir sur le campus pour les ateliers.* »¹⁹⁷ [notre traduction] ;
- « *Assez rapidement, nous avons procédé à de nombreux changements [dans l’enseignement en ligne, NDLR] : des séquences plus petites (20 minutes de cours, 20 minutes de lecture silencieuse, 20 minutes de discussion) ; plus de pauses (1 pause systématique après 60 min de cours) ; du numérique mais pas tout le temps : on incitait les étudiants à aller marcher, on leur proposait de discuter de certains sujets au téléphone ; des cours plus courts : avant, nos cours présentiels duraient toute une journée, avec le distanciel certains cours sont proposés en 4 x 1 heure et demie avec de longues pauses entre chaque session pour qu’ils puissent essayer les choses qu’on leur proposait.* »¹⁹⁸ [notre traduction]

¹⁹⁶ Enseignant en journalisme dans une université espagnole.

¹⁹⁷ Enseignante en journalisme dans une université néerlandaise.

¹⁹⁸ Enseignante journaliste dans un organisme de formation suisse.

Difficultés éventuelles et solutions apportées

La fermeture complète des organismes et écoles en journalisme puis leur réouverture très graduelle ont généré un peu partout, selon les témoignages recueillis, les mêmes types de problèmes : manque de temps / de compétences / de consignes pour passer les cours de présentiel en distanciel, difficultés et aléas techniques des séances en visioconférence, inaccessibilité des équipements de production audiovisuelle, manques de licences logicielles, sous-équipement ou absence d'équipement informatique des étudiants...

Certaines difficultés étaient directement liées aux spécificités de la formation journalistique comme le souligne ce formateur : « *Pour les sessions très pratiques, en atelier ou en labo, ça a été difficile de tout faire en ligne.* »¹⁹⁹Cet autre enseignant le confirme avec plus de précision : « *Le plus difficile à adapter était les cours de pratique journalistique pure. (...) Beaucoup de sujets ne pouvaient tout simplement pas être faits parce que cela demandait d'aller "dans le monde réel" pour les réaliser.* »²⁰⁰Une dernière formatrice "enfonce le clou" : « *Pour tout ce qui est du travail sur l'écriture, j'ai plus trouvé que nous assistions à une déperdition.* »²⁰¹

Une des premières réponses apportées à cette situation, la plus simple, a été la formation en accéléré des professeurs et formateurs à l'usage des outils (logiciels de visioconférence, plates-formes numériques). La seconde, très fréquemment citée, a été l'adaptation de l'évaluation des productions journalistiques à la situation : « *On a fait preuve de flexibilité, d'ingéniosité et on s'est adapté avec les moyens du bord en abaissant, au besoin, les attentes en matière d'apprentissage, de qualité sonore ou de montage audionumérique, par exemple.* »²⁰² Plus intéressant, les multiples barrières dressées par les restrictions sanitaires ont parfois fait évoluer les approches des contenus journalistiques à produire : « *Nous avons acheté beaucoup d'équipements pour les téléphones mobiles pour que les étudiants puissent produire des contenus à la maison, avec la famille et les amis les plus proches – les gens que nos*

¹⁹⁹ Formateur en journalisme dans un organisme de formation suisse.

²⁰⁰ Formateur en journalisme dans une université allemande.

²⁰¹ Formatrice en journalisme dans un organisme de formation français.

²⁰² Enseignant en journalisme dans une université canadienne.

étudiants pouvaient concrètement rencontrer pendant les confinements. »²⁰³ Enfin, quand cela était possible, une bonne dose de soutien individuel était proposée : « On a des classes où il y a besoin de beaucoup de soutien. (...) J'ai commencé à mettre en place des sessions individuelles pour chaque étudiant. »²⁰⁴

Points positifs retirés de « l'expérience Covid »

Les aspects positifs pointés par les enseignants et formateurs en journalisme interrogés varient grandement d'une personne à l'autre : un moindre absentéisme, une plus grande facilité pour impliquer les parties prenantes de l'enseignement/apprentissage (intervenants et étudiants éloignés, étudiants malades), des interactions plus rapides, plus fréquentes, plus personnalisées, une accélération de la numérisation des enseignements déjà amorcée... L'une des formatrices en journalisme, pour qui toutes ces adaptations étaient très positives, les résume ainsi : « J'ai pu utiliser plus de modes pédagogiques, changer plus de choses dans mon enseignement qui, globalement, est devenu plus intéressant. »²⁰⁵ [notre traduction]. Un autre intervenant souligne que "l'expérience Covid" lui a montré que « l'enseignement à distance, ça marche et que pour certains cours, ça a même plus de sens, comme pour la production de vodcasts où l'on a plus de flexibilité, ou pour les corrections des travaux en petits groupes par Zoom. »²⁰⁶

Dans certaines des réponses recueillies affleurent des appréciations en demi-teinte, voire des critiques de l'enseignement/apprentissage du journalisme à distance : « L'enseignement en ligne oblige le formateur à préparer ses cours encore plus soigneusement », reconnaît l'un des répondants.²⁰⁷ Une des enseignantes interrogées déplore, elle, le fait que « cela accroît la pression, le stress au travail ainsi que les attentes : [avec le distanciel], tous s'attendent aujourd'hui à ce que les problèmes soient rapidement réglés ou discutés ». ²⁰⁸ Dans certaines réponses recueillies, le rejet est franc et massif : « Sincèrement, que de mauvais souvenirs ! L'intérêt d'une formation est un échange direct entre formateur et stagiaires - surtout en matière de journalisme (même problème entre le journalisme de terrain et de desk). Le distanciel est

²⁰³ Formateur en journalisme dans une université allemande.

²⁰⁴ Enseignante journaliste dans un organisme de formation suisse.

²⁰⁵ Enseignante journaliste dans un organisme de formation suisse.

²⁰⁶ Formateur en journalisme dans une université allemande.

²⁰⁷ Enseignant en journalisme dans une université espagnole.

²⁰⁸ Enseignante en journalisme dans une université néerlandaise.

utile pour des échanges ponctuels rapides ou la finalisation d'un travail mais ce n'est pas la vie. Cela me fait penser à Poutine qui garde ses interlocuteurs à distance, c'est littéralement "inhumain". »²⁰⁹

Poursuite de l'activité d'enseignement/de formation : distanciel, présentiel, hybride

Cette dernière question établissait un lien direct avec nos interrogations et notre recherche : ces changements, ces adaptations à une situation exceptionnelle ont-ils vocation à perdurer, à s'installer comme de nouvelles normes d'enseignement/apprentissage du journalisme et à devenir, dès lors, des innovations pédagogiques au sens déjà précisé plus haut dans ce travail ?²¹⁰

Certaines des réponses sont sans ambiguïté : *« Sauf nécessité absolue, je refuse les formations en distanciel. Je n'y prends aucun plaisir et je trouve que les échanges manquent de vie et sont beaucoup moins intéressants ... donc performants. »*²¹¹ Moins radicale, une des répondantes pointe une explication psychologique à son retour vers l'enseignement/apprentissage présentiel : *« J'ai senti que mes étudiants avaient besoin d'être en classe, et c'est ce que leur ai proposé pour leur donner l'expérience d'apprentissage la plus complète et la plus adaptée à leur besoin. »*²¹² Une dernière formatrice argumente davantage sa position et précise qu'elle animera ses prochaines formations *« en présentiel tant que faire se peut. La pédagogie n'est pas seulement affaire de technique. C'est affaire d'humain, j'ai failli écrire "de charnel". Il faut incarner ce que l'on veut faire passer. Mimique, présence, stature, être sur scène en fait. Je suis sûre que l'intelligence et la mémorisation passent pour partie par là »*.²¹³

D'autres répondants s'avancent dans le sens d'une appropriation de ces changements sur le long terme mais à pas prudents : *« Enseignants et étudiants ont trouvé positifs ces aménagements et il est possible qu'ils perdurent. »*²¹⁴ Une approche au cas par cas pragmatique,

²⁰⁹ Ancien journaliste, formateur occasionnel dans un organisme de formation français.

²¹⁰ Voir la définition de Laurence Cambon-Beissière p. 209.

²¹¹ Ancien journaliste, formateur occasionnel dans un organisme de formation français, déjà cité.

²¹² Professeur de journalisme dans une université américaine.

²¹³ Formatrice en journalisme dans un organisme de formation français.

²¹⁴ Professeur de journalisme dans une université française reconnue par Commission de la carte.

et adaptée aux spécificités de l'enseignement/apprentissage du journalisme déjà mentionnées plus haut, transparaît dans plusieurs des réponses recueillies : « *Ça dépend complètement du cours. Pour les contenus pratiques, je pense que l'enseignement en classe présentielle (ou dans notre cas, l'enseignement en salle de rédaction pédagogique) n'a pas d'alternative. Pour tous les autres sujets, je pense que l'approche hybride est la meilleure et j'irai dans ce sens à l'avenir.* »²¹⁵D'autres réponses expriment un positionnement plus global et, en filigrane, une appropriation des changements, des "inventions" très réfléchie : « *Notre intention est de donner les cours soit sur le campus, soit en ligne mais en réalité, c'est l'option sur le campus qui est la plus prisée. Les enseignements sont passés en ligne quand ça apporte une valeur ajoutée.* »²¹⁶Pour cet autre répondant, le positionnement n'est pas seulement pragmatique et pédagogique mais aussi institutionnel : « *Nous avons en place un "jour en ligne" hebdomadaire pour chaque programme : ce jour-là, on concentre les cours qui ont montré qu'ils marchaient bien en ligne. Les autres jours, même s'il peut y avoir certains cours en ligne, la plupart se déroulent "sur site". Nous voulons rester une école avec un campus en vrai, pas une école en ligne.* »²¹⁷

Certaines réponses, enfin, traduisent une réflexion pédagogique en cours impulsée par la situation Covid : « *La principale leçon que nous en avons tirée est que cela a déplacé le centre d'intérêt de l'enseignement vers l'apprentissage. La clé, c'est de mieux comprendre comment nos étudiants ont appris pendant la pandémie et comment nos outils d'enseignement ont satisfait ces besoins.* »²¹⁸ Pour certains répondants, l'évolution à venir est actée (« *L'expérience acquise permet d'envisager la poursuite de mes activités d'enseignement en mode hybride* »²¹⁹), voire complète (« *Je suis en train de réorganiser mes stratégies d'enseignement* »²²⁰) ou incontournable dans certains contextes nationaux (« *Je pense qu'avec le temps et le constat que la préparation de contenus en ligne est le nouveau statu quo, les résistances disparaîtront, surtout si l'on démystifie les outils numériques.* »²²¹).

²¹⁵ Formateur en journalisme dans une université allemande.

²¹⁶ Enseignante en journalisme dans une université néerlandaise.

²¹⁷ Formateur en journalisme dans un organisme de formation suisse.

²¹⁸ Enseignant en journalisme dans une université colombienne.

²¹⁹ Enseignant en journalisme dans une université canadienne.

²²⁰ Enseignant en journalisme dans une université espagnole.

²²¹ Enseignant en journalisme dans une université sud-africaine.

Conclusion

Sur la base des premières publications scientifiques consacrées aux effets du Covid-19 et de ses contraintes sur l'enseignement/apprentissage du journalisme, une première conclusion consisterait à affirmer que ce milieu a su réagir à ce bouleversement : adaptations, transformations, compromis (notamment s'agissant de l'évaluation des productions journalistiques réalisées en période de fort confinement), formations et enseignements basculés en distanciel avec plus ou moins de bonheur ont été la règle commune. Pris dans la tourmente, les enseignements journalistiques n'ont pas fait exception et se sont adaptés, comme toutes les autres disciplines universitaires ou formations professionnelles. Il est important de préciser que ces adaptations intervenaient avant tout à un niveau macro, impulsées par les structures d'enseignement/formation pour simplement continuer à exister.

Certaines de ces études de cas révèlent également qu'à l'occasion de cette perturbation majeure qu'a représenté la pandémie, les germes d'une réflexion plus large sont également observables, que celle-ci porte sur les modes de transmission des contenus, la qualité des productions journalistiques réalisées en pareille situation et leur évaluation, les contextes d'enseignement ou l'identité professionnelle des journalistes formés en partie ou en totalité à distance. Une « remise à plat » qui peut aller, comme dans le cas de l'université d'Oslo, jusqu'à une réflexion théorique sur une possible co-crédation des cours de journalisme en apprentissage hybride.

Si au niveau des structures d'enseignement/formation journalistique, la capacité d'adaptation a été une réalité pendant la période Covid, les changements effectués sous la contrainte ne constituent pas pour autant, ou pas encore, des innovations pédagogiques au sens où nous l'avons défini au début de ce travail, c'est-à-dire installés dans la durée et dont l'appropriation par les acteurs concernés – au premier rang desquels les enseignants et formateurs en journalisme – est effective. Le temps et des recherches ultérieures permettront uniquement d'attester de l'utilisation pérenne de ces transformations et de la réalité d'innovations pédagogiques.

Au niveau cette fois-ci micro des pratiques d'enseignement/de formation journalistiques, le deuxième volet de cette quatrième partie, basé sur la mini-enquête à laquelle ont répondu une vingtaine d'enseignants et formateurs, dessine une image plus contrastée des conséquences du Covid en termes d'innovation, avec une palette de réponses et de réactions très large et variable.

Le refus absolu de modifier ses pratiques d'enseignement/de formation du journalisme reste rare, notamment en raison de l'attitude volontariste, et dans certains cas autoritaire, des structures d'enseignement/de formation. Cela n'empêche pas certains des intervenants interrogés, d'apprécier négativement les adaptations exigées par les circonstances, assimilées par certains à « *une thérapie de choc* », voire de « *pédagogie au rabais* ». L'essentiel des réponses apportées essayait de distinguer les points positifs et négatifs de ces changements dans leur pratique, orientés en cela par les questions de l'enquête qui recherchait cette pondération et ces nuances.

Pragmatiques, les enseignants et formateurs interrogés ont apporté des réponses faisant la part des choses et n'excluent pas d'évoluer vers une pratique d'enseignement plus hybride, combinant les cours présentiels et distanciels, préfigurant dès lors avec cette évolution pérenne une véritable innovation pédagogique. Certaines spécificités de la formation journalistique constituent toutefois, aux yeux de la plupart des répondants, des obstacles importants à cette évolution : les sessions très pratiques, en atelier ou en labo (manipulation d'outils) et l'importance accordée à la dimension humaine dans ces formations, que ce soit dans le recueil d'informations, sur le terrain, dans l'expérience collective de ces enseignements ou dans l'incarnation du journalisme et de sa pratique par l'intervenant(e). Si la difficulté concrète des formations pratiques à distance est difficilement contestable, le second argument nous semble plus contestable dans la mesure où pendant la période Covid imposant les enseignements à distance, l'absence de cette relation humaine « physique » a pu être conservée, dans un certain nombre de cas, par un accompagnement personnalisé à distance fortement apprécié par les intéressés. L'attachement à la rencontre physique (et avec elle, au sensible, au non-verbal) nous semble être directement hérité *une identité professionnelle de journaliste* plus qu'à *une identité professionnelle de formateur* qui peut avoir les mêmes préférences pour le contact direct mais qui privilégiera avant tout le contenu et les modes pédagogiques. Dans certaines réponses

également, être présent dans un cours et incarner physiquement le journalisme tenait lieu de compétence pédagogique... et puiser dans son expérience professionnelle de préparation pédagogique. Toute évolution minorant cette présence physique est donc fortement perturbatrice pour ces « journalistes-formateurs » et gêne les adaptations imposées ou proposés, a fortiori s'il s'agit de les pérenniser.

CONCLUSION

Initié en 2017, notre travail, comme toutes les observations menées sur une longue période, a vu son champ de recherche considérablement évoluer au cours de ces cinq années. Cette évolution est d'autant plus marquée que dans notre recherche s'est invité un événement de portée mondiale – le Covid-19 –, un bouleversement qui a affecté le monde dans son ensemble et notre domaine de recherche, le champ de l'enseignement/apprentissage du journalisme en particulier.

Les premiers constats réalisés en tout début de recherche – un « immobilisme pédagogique » dans la transmission des savoirs et savoir-faire journalistiques, avec des modes pédagogiques quasi immuables et encore fortement empreints du modèle du tutorat privilégié dans le métier – étaient observables un peu partout quel que soit le contexte national, comme l'ont montré nos observations sur certains terrains (France, Canada, Suisse) et les réponses des différentes enquêtes menées auprès d'enseignants et de formateurs du monde entier pour confirmer, infirmer ou nuancer ces constatations. Plus marquantes encore, les notions mêmes d'innovation pédagogique et, plus globalement, de formation de formateur et de pédagogie semblaient assez éloignées des pratiques et des préoccupations des acteurs de ce milieu. Cette distance, voire ce silence sur ces notions pourtant centrales dans des dispositifs d'enseignement/apprentissage professionnel nous ont accompagné tout au long de cette recherche, jusqu'à sa toute dernière ligne droite.

L'irruption de la pandémie du Covid-19 et son cortège de restrictions et de contraintes ont « secoué » cet environnement spécifique d'enseignement/de formation, imposant un principe « d'innovation pédagogique à marche forcée » dans ce milieu professionnel. Comme cet intervenant de l'université du Kashmir qui estimait, dans ses réponses, que le Covid-19 était une opportunité d'apprentissage, nous considérons cet événement comme une chance inouïe pour notre recherche, un révélateur – au sens photographique du terme – des identités, des comportements, des freins comme des moteurs des acteurs du champ que nous avons choisi d'observer et de comprendre. Il a à la fois gêné notre travail en le ralentissant notablement au plus fort de la crise – une « pause imposée » qui nous a permis de relever la tête et de repenser notre problématique – et a surtout constitué un catalyseur, un accélérateur de nos

questionnements : dans une telle période de crise, les enseignants et formateurs en journalisme pouvaient-ils ne pas modifier leurs pratiques ? Allaient-ils s'accrocher à leur mode pédagogique immuable contre vents et marées, s'adapter à la marge ou plus profondément, véritablement innover ? Quels facteurs favoriseraient ou au contraire gêneraient ces possibles évolutions ? Enfin, quelles conditions devraient être réunies pour pérenniser ces changements et faire naître de véritables innovations pédagogiques issues de ces bouleversements ?

L'hypothèse « identitaire » partiellement validée

Nos deux questions de recherche initiales préfiguraient ces interrogations. La première se demandait pourquoi la formation (initiale et continue) des journalistes n'évoluait pas ; la seconde s'interrogeait sur les conditions d'appropriations optimales (des outils et technologies éducatives, de l'innovation pédagogique en général) pour permettre cette évolution.

Pour tenter d'y répondre, notre intuition nous a orienté vers ce que nous qualifions de "prisme identitaire"²²² : les causes de cet immobilisme, ou plus exactement de cette non-appropriation d'éventuelles innovations pédagogiques en formation initiale ou continue des journalistes, se cachent, au moins en partie, dans la culture et l'identité même de ces professionnels – mythe de la formation « sur le tas » omniprésent dans le métier, tradition du tutorat, culture du "sachant" (le journaliste), voire du "double sachant" (journaliste *et* enseignant) empêchant la relativisation de ce savoir absolu et la remise en question, même ponctuelle, que constitue l'acquisition d'une compétence nouvelle, celle de pédagogue/de formateur. Nos observations, et notamment depuis le surgissement de la pandémie, nous amène à ne valider cette hypothèse que partiellement : si l'intervenant(e) dans ces formations se vit essentiellement ou complètement comme un(e) journaliste, cette identité professionnelle constitue à la fois un frein pour l'innovation pédagogique en enseignement/apprentissage du journalisme, mais aussi un atout – comme le montrent les différents exemples cités en amont et notamment pendant la période Covid.

²²² Nous nous appuyons ici sur les travaux d'Anne-Marie FRAY et Sterenn PICOULUEAU, déjà citées.

Comme nous le précisons un peu plus haut dans notre recherche²²³, il convient d'emblée de distinguer plusieurs types d'intervenants dans ces formations au journalisme. Le spectre des identités professionnelles de ces formateurs et enseignants est en conséquence assez large, allant de l'intervenant s'identifiant professionnellement comme un journaliste à celui s'identifiant comme un pédagogue, avec des degrés intermédiaires. Selon son positionnement sur cette échelle, l'intervenant assimilera la possibilité d'innovation pédagogique dans son enseignement comme une modification inutile, voire dangereuse pour lui (identité professionnelle 100% journaliste), une éventualité intégrable si les conditions de cette intégration/appropriation sont réunies (identité professionnelle mixte journaliste-pédagogue), un renforcement bienvenu de son identité professionnelle (identité professionnelle 100% pédagogue).

Si certaines des caractéristiques de l'identité professionnelle et personnelle des journalistes, mentionnées plus haut, rendent difficiles les changements et l'adoption de nouvelles pratiques dans l'enseignement/la formation des jeunes journalistes, d'autres, comme l'ont abondamment montré les adaptations à la situation exceptionnelle du Covid, l'ont plutôt facilité : capacité de s'adapter à toutes sortes de circonstances, à (ré)agir au dernier moment (avec son pendant négatif, la préparation improvisée des cours), curiosité, goût pour la nouveauté, pour la résolution de problèmes, pour le fonctionnement en collectif (apprentissage *team-based learning*) et le collaboratif (*newsroom* pédagogique).

Mais le prisme identitaire par lequel nous avons abordé notre problématique pour trouver des réponses n'explique que partiellement les difficultés à innover du champ observé et peut tout aussi bien, comme nous venons de le détailler, favoriser *a priori* de nouvelles pratiques d'enseignement/apprentissage du journalisme. Les conditions nécessaires pour une innovation – l'appropriation pérenne, par ces acteurs, d'une "invention" ou "novation" – comprennent cette dimension identitaire mais ne s'y limitent pas. La palette des facteurs conditionnant cette appropriation est visiblement beaucoup plus large, intégrant d'autres dimensions que notre recherche fait apparaître.

²²³ Voir graphique Formateurs et enseignants en journalisme : les différentes identités professionnelles (p. 77).

L'hypothèse de l'appropriation de l'innovation par un accompagnement spécifique partiellement validée

Cette deuxième piste liant l'appropriation de l'innovation pédagogique à un accompagnement personnel spécifique, intuitivement prometteuse, n'a pas pu se confirmer pleinement. L'expérimentation que nous avons pu mener sur le terrain suisse pour vérifier cette hypothèse n'a livré que des premières indications, numériquement trop faibles pour en tirer des conclusions significatives. L'inertie initiale, décalant le lancement de la démarche, est certainement l'une des explications de cette absence de résultats. Comme souligné dans notre modèle détaillé ci-dessous, la dimension temporelle est importante et sur le terrain suisse, la mise en œuvre de l'innovation pédagogique proposée, vieille de quelques mois seulement, est bien trop récente pour commencer à porter ses fruits malgré des prémices positives (premiers accompagnements individuels). Au moment où nous rédigeons ces lignes (août 2022), l'expérience se poursuit : la direction du CFJM a manifesté son désir de la poursuivre et de la développer pour l'année 2022-2023.

Un cadre théorique et ses notions validés

Issue de la sociologie des usages, notre cadre théorique et les notions relevées chez les auteurs cités au début de cette recherche trouvent leur validation à la fois sur le terrain observé et dans les enquêtes menées.

Ainsi, les conditions pour l'appropriation sociale des TIC évoquées par Serge Proulx étaient particulièrement visibles sur notre terrain suisse lors du passage à la formation à distance imposé par le Covid : maîtrise technique et cognitive de l'artefact, Intégration significative de l'usage dans la pratique quotidienne de l'acteur, utilisation répétée du dispositif technique ouvrant des possibilités de création dans la pratique sociale, appropriation non pas individuelle mais aussi sociale (particulièrement pour les journalistes, très "grégaire"). De la même manière, les critères de compréhension de l'appropriation proposés par Pierre Mounier, qui met l'accent sur les niveaux individuel et de groupe dans ce processus, trouvaient toute leur validité et leur pertinence dans l'expérimentation menée en Suisse. Enfin, s'agissant de la formation à

distance imposée par le Covid, nos observations sur le terrain comme notre mini-enquête consacrée à l’impact du Covid sur les pratiques d’enseignement/de formation journalistique coïncidaient avec la grille détaillée avancée par Florence Millerand (attributs de l’innovation, phases de l’adoption des objets, typologie des usagers, importance majeure de la notion d’affordance). Cette grille nous a d’ailleurs servi en partie pour construire le modèle ci-dessous.

Six dimensions favorisant l’appropriation de l’innovation pédagogique

Sur la base de cette recherche, nous pouvons dégager six dimensions à prendre en compte pour favoriser l’appropriation de l’innovation pédagogique.

Une dimension promotionnelle

On l’a vu dans la partie de notre travail portant sur la définition et la perception de l’innovation pédagogique : celle-ci n’est pas une fin en soi et même ne va pas de soi dans des milieux d’enseignement/apprentissage a priori peu enclins au changement. Loin de l’incantation magique qui se suffit à elle-même, l’innovation pédagogique doit être explicitée dans ses moindres détails à toutes les parties concernées (aux enseignants et institutions principalement, aux apprenants et aux acheteurs de formation dans une moindre mesure). Elle doit aussi, et surtout, faire l’objet d’une promotion spécifique (au sens marketing du terme), être “vendue” à ces publics, non pas (ou pas seulement) avec l’argument de la nouveauté, mais plus efficacement en faisant miroiter la facilitation de la tâche d’enseignement/de formation et de la résolution de problèmes concrets dans la formation.

Dans le même esprit, la mise en avant de cette notion peut aller jusqu’à aborder l’innovation pédagogique de manière non frontale, sans la nommer explicitement. Dans le cas de l’enseignement/formation journalistique, nous avons découvert qu’il pouvait être plus productif de la (re)définir sous un angle très pragmatique, celui de la résolution de problèmes rencontrés en formation (absence de motivation ou de participation des apprenants, manque de dynamisme de certaines formations, difficultés spécifiques des formations à distance...). Employer le langage et les pratiques journalistiques pour la décrire – parler de conducteur ou de trame au lieu de déroulé pédagogique, de scénarisation au lieu de séquençage des

enseignements à distance – relève d’un même accommodement, d’une même “mise en scène” ou “marketing” de l’innovation.

Enfin, dans une perspective globale, il peut s’avérer nécessaire d’équilibrer les dynamiques d’innovation entre les différentes parties prenantes pour ne pas les faire peser sur un seul des acteurs concernés, de répartir la charge (d’associer ?) pleinement les enseignants/formateurs, les apprenants et l’institution. Cette démarche peut, dans certains des exemples relevés, aboutir à la co-construction de l’innovation pédagogique (*newsroom* pédagogique, classe inversée ou renversée).

Une dimension pédagogique

Comme on le constate dans certaines des dimensions développées ici, l’innovation pédagogique peut, dans certains cas, induire une charge cognitive plus importante chez tous les acteurs concernés : nécessité de comprendre et de s’adapter à la nouveauté, changement des habitudes, dispositif pédagogique plus exigeant dans certains cas (formation à distance), effort logistique et technique plus important... La facilitation permettant, à terme, une appropriation réelle de l’innovation pédagogique passera par le traitement de chacune de ces difficultés.

Dans certaines situations (cela a été le cas de la formation à distance), l’innovation peut amorcer une redistribution des rôles dans le processus pédagogique : le cours, la formation peuvent être vus comme un ensemble de tâches à prendre en charge et à accomplir, selon les séquences, par le formateur/l’enseignant, le groupe, les sous-groupes (binômes), l’individu. Une définition ou redéfinition claire des fonctions et attentes pour chacun de ces “pôles”, de leur valeur ajoutée spécifique dans ce nouveau dispositif devient une nécessité.

Enfin, comme l’ont révélé à de nombreuses reprises les études de cas citées dans ce travail, l’innovation pédagogique génère des impacts multiples, et en tout premier lieu sur l’évaluation des productions journalistiques des apprenants qui doit, en toute logique, s’adapter à cette nouvelle pratique pédagogique. Les effets de celle-ci sur le cursus global dans lequel il s’inscrit, sur les méthodes pédagogiques antérieures sont également à prendre en considération.

Une dimension technique

Une “invention/novation” peut comporter une dimension technique non négligeable – on l’a vu avec les formations à distance impliquant une maîtrise des logiciels de visioconférence – ou même incontournable dans le cas où des technologies éducatives sont employées. Nier les craintes associées à la non-maîtrise de ces outils en situation d’enseignement/apprentissage ou, à l’opposé, miser sur une maîtrise a priori de ces outils (agilité numérique naturelle des nouvelles générations X, Y, Z...) relèvent du même aveuglement. Cette aisance avec la technique (*digital literacy*) s’acquiert et doit faire l’objet de formations ou de compléments de formation systématiques pour assurer leur maîtrise et les dédramatiser (logiciels de visioconférence, plates-formes numériques, outils bureautiques et PAO, etc.). Pouvoir disposer d’un support technique institutionnel le cas échéant, diminuer la charge mentale liée à la dimension technique (avec un autre formateur via des animations en binômes, avec des apprenants dans une dynamique seniors/juniors) participent également de cette facilitation technique.

Cette dimension technique doit également intégrer une identification claire, raisonnée et sélective des outils proposés, de leur potentialité (*l’affordance* mentionnée dans cette recherche) et de leur apport/intérêt spécifique pour les activités d’enseignement et apprentissage journalistiques envisagées. Cette (re)contextualisation des outils constitue une façon simple de ralentir la course aux logiciels et gadgets mentionnée dans notre travail, de les repositionner comme des moyens et pas une fin en soi, voire de les décorrélés de l’innovation pédagogique envisagée.

Une dimension psychologique

Déjà évoquée un peu plus haut (dimension technique), la dimension potentiellement perturbante de l’innovation pédagogique doit être reconnue, avec en corollaire le risque de déstabilisation de l’identité professionnelle mentionnée chez certains des auteurs cités dans ce travail. C’est cette hypothèse identitaire que nous proposons au début de notre recherche et qui s’est avérée n’être qu’une des dimensions à prendre en considération.

Dans le champ qui nous préoccupe, si le/la journaliste en charge de formation s'accommode assez bien de la nouveauté et de l'incertitude qui peut l'accompagner – l'habitude de l'imprévu, une constante dans la pratique journalistique –, il/elle a beaucoup plus de mal, comme on l'a vu, à gérer une innovation menaçant son statut de “sachant absolu”, qui l'exposerait à un jugement ou qui compromettrait sa crédibilité en mettant à nu, par exemple, sa maîtrise insuffisante de nouveaux outils.

Plus globalement, c'est tout l'impact psychologique de la nouveauté qui est à appréhender : identifier les peurs des différents acteurs impliqués, “démminer” afin d'éviter les réactions de refus ou de rejet définitif... Comme indiqué précédemment, il s'agit de mettre en place, face à des résistances clairement exprimées ou perceptibles, une “pyramide de Maslow pour l'innovation” dont la base fournirait un socle de réassurance identitaire à poser en prérequis pour permettre l'exploration de l'innovation pédagogique proposée, puis son appropriation individuelle et collective.

Pour pallier ces écueils d'ordre psychologique, un processus “d'accompagnement du changement”²²⁴ – explicite et institutionnel dans certains cas, informel dans d'autres contextes – doit permettre de soutenir les parties concernées, au premier rang desquels se situent les enseignants/formateurs, mais aussi les apprenants et dans une moindre mesure, les donneurs d'ordre (acheteurs de formation continue dans les médias). Une démarche qui doit être réfléchie et si possible anticipée (voir Dimension temporelle ci-dessous).

Une dimension culturelle

La référence faite ici à la culture est à prendre au sens large. Il s'agit, dans un premier temps, de s'appuyer sur la culture professionnelle des parties concernées (apprenants / enseignants / institution impliquée dans l'enseignement / apprentissage). Aux différentes caractéristiques identitaires professionnelles et personnelles des journalistes évoquées un peu

²²⁴ La démarche entreprise par l'université de Stellenbosch (Afrique du Sud), détaillée plus haut, nous semble en constituer un bon exemple.

plus haut, nous ajoutons l'attraction pour la nouveauté, pour la souplesse et la flexibilité, l'habitude du travail en groupe, le goût très prononcé de l'échange entre pairs et de l'entre-soi.

À cette première approche culturelle peuvent s'en ajouter deux autres : l'une étroitement liée aux valeurs personnelles, à prendre en compte et à éventuellement faire évoluer (rapport au savoir, au travail, au professeur, au temps...) ; l'autre, plus globale, est liée au contexte, au pays et à ses caractéristiques culturelles (rapport au collectif, au compromis, à la réussite ou à l'échec...). Quelques exemples de ces différences culturelles :

- dans certains pays (quelques pays du Maghreb, pays au régime autoritaire ou dictatorial), le poids de l'État et de ses directives (notamment en période de crise) est traditionnellement très fort et affecte de nombreux domaines dont l'enseignement/formation. Toute innovation pédagogique individuelle doit se positionner dans un cadre collectif, celui des éventuelles directives officielles ou, a minima, dans celui des pratiques acceptées par la communauté des enseignants ;
- a contrario, certains pays (Canada, États-Unis) valorisent l'initiative individuelle et vont, dans le cadre de l'enseignement/formation professionnelle, rechercher l'excellence et distinguer les promoteurs d'innovation pédagogique (comme nous avons pu l'observer à l'université Laval au Canada) ;
- dans la culture de nombreux pays asiatiques (Chine, Japon, Corée), le rapport à l'échec est problématique car dans ces environnements culturels, échouer, c'est perdre la face. Dès lors, la prise de risques inhérente à toute innovation pédagogique est souvent inenvisageable ;
- dans un registre proche, la valorisation des anciens dans certaines cultures (la plupart des cultures en Afrique et en Asie) et leur autorité hiérarchique implicite sur les plus jeunes "cadrent", voire limitent les innovations pédagogiques envisagées. Toute novation/invention ne devra pas les remettre en question... ou devra être prise en charge, pour sa partie technique notamment, par les enseignants/formateurs plus jeunes (situation signalée en Algérie, par exemple).

Une dimension temporelle

Cette dernière dimension reprend nos constatations de terrain (expérimentation en Suisse) et les observations faites par de multiples intervenants. Mettre en place une véritable innovation pédagogique prend du temps : c'est une démarche de fond qui doit être entretenue, relancée, nourrie sur le long terme pour générer de nouvelles habitudes et garantir l'appropriation par les acteurs concernés.

L'accompagnement au changement mentionné plus haut prendra la forme de périodes dédiées, de soutien individuel et d'adaptation de l'innovation pédagogique aux besoins et contraintes des acteurs concernés, à l'image du processus d'accompagnement mis en place lors de l'expérimentation suisse réalisée dans cette recherche.

Enfin, comme tout dispositif, l'introduction d'innovations pédagogiques doit pouvoir être amenée progressivement, annoncée et explicitée *en amont* afin de préparer le terrain. Si le contexte sanitaire lié à la pandémie a clairement privé le domaine de l'enseignement/apprentissage du journalisme de cette possibilité d'anticiper les évolutions, cela ne sera logiquement plus le cas si un nouveau contexte de crise survient. La période actuelle de retour à une situation plus gérable est le cadre idéal pour mettre en place « *la nouvelle norme* », évoquée dans les premières publications consacrées au bilan du Covid sur le secteur et qui, sans doute, pourrait se résumer, pour les acteurs de l'enseignement/apprentissage du journalisme comme pour tous les autres secteurs d'enseignement/formation, à tirer les leçons de la période Covid et anticiper les innovations pédagogiques nécessaires pour ne pas les subir. « *Ne pas anticiper, c'est déjà gémir* », disait déjà Léonard de Vinci...

Une proposition pour un modèle de l'acceptation de l'innovation pédagogique (Pedagogical Innovation Acceptance Model – PIAM)

Cette proposition est issue directement de notre recherche de terrain sur la place de l'innovation pédagogique dans l'enseignement/apprentissage du journalisme et d'une réflexion sur des modèles pré-existants élaborés dans des domaines autres que les Sciences de l'information et de la communication. Elle s'inspire, d'une part, du modèle de l'acceptation de

la technologie (*Technology Acceptance Model – TAM*) élaboré par F. D. Davies²²⁵ pour la compréhension de l'usage des systèmes d'information et d'autre part, de la pyramide des besoins d'Abraham Maslow²²⁶ pour le champ de la psychologie.

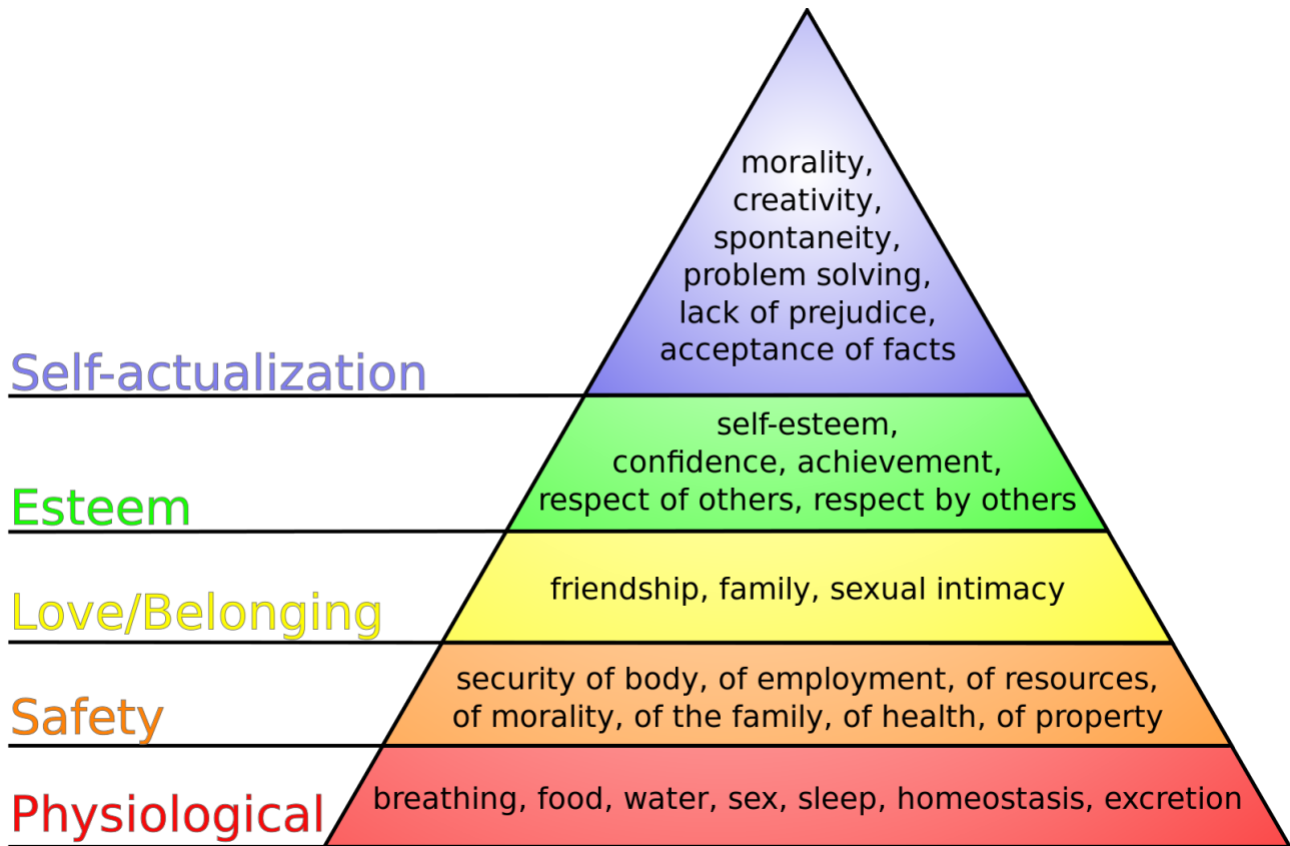
Nous avons précisé un peu plus haut²²⁷ l'intérêt du modèle proposé par Abraham Maslow (voir visuel ci-dessous) : modélisant des strates à franchir successivement pour atteindre une pleine réalisation personnelle, il nous permet d'évoquer les conditions nécessaires et leur enchaînement pour faire accepter une modification significative de l'apprentissage / de l'enseignement, a fortiori si cette modification représente une innovation pédagogique significative. C'est le versant enseignement/formation qui nous intéresse le plus ici, celui où les résistances ou blocages peuvent être les plus importantes dans une situation d'innovation pédagogique. Le modèle de Maslow, notamment dans ses strates supérieures (sécurité, appartenance, estime, accomplissement) nous permet d'appréhender les conditions nécessaires, et notamment psychologiques, qui doivent être réunies pour permettre à l'enseignant / au formateur d'adapter son enseignement à des circonstances exceptionnelles comme la pandémie ou, dans le domaine qui nous intéresse pour cette recherche, d'adopter une innovation pédagogique *sans avoir l'impression de mettre en danger son identité professionnelle*.

²²⁵ DAVIES F. D., *Technology Acceptance Model for Empirically Testing New End-User Information Systems Theory and Results, Unpublished Doctoral Dissertation*, MIT, 1986.

²²⁶ MASLOW A., « The farther reaches of human nature », *Journal of Transpersonal Psychology*, n°1, 1969, pp. 1-9.

²²⁷ Voir p. 247.

Figure 1 : la pyramide des besoins et ses différentes strates (A Theory of Human Motivation, A. Maslow, 1943). Source : J. FINKELSTEIN, Wikimedia, 2006.



S'agissant du *Technology Acceptance Model* (TAM) de F. D. Davies (voir visuel ci-dessous), il nous paraît intéressant à plus d'un titre. En premier lieu, il conditionne toute acceptation de la technologie à la prise en compte préalable de variables externes (*external variables*) attachées à la technologie à considérer et traiter en amont : norme subjective, image, pertinence pour le travail, qualité de la production permise par cette technologie, caractère démontrable des résultats obtenus. Une fois ces étapes franchies, le modèle de Davies se concentre sur deux notions, l'utilité perçue (*Perceived Usefulness – PU*) et la facilité d'utilisation perçue (*Perceived Ease of Use – PEOU*). Cette deuxième série de facteurs conditionnera, selon Davies, l'attitude quant à l'utilisation de cette technologie, l'intention de l'utiliser et l'utilisation effective.

Figure 2 : Le *Technology Acceptance Model* de F. D. Davies – Source : Nippie, Wikimedia, 2011.

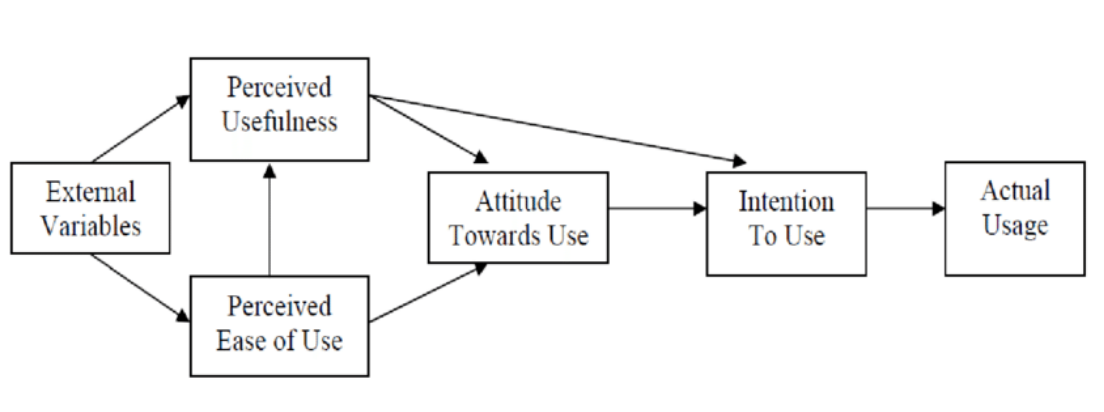
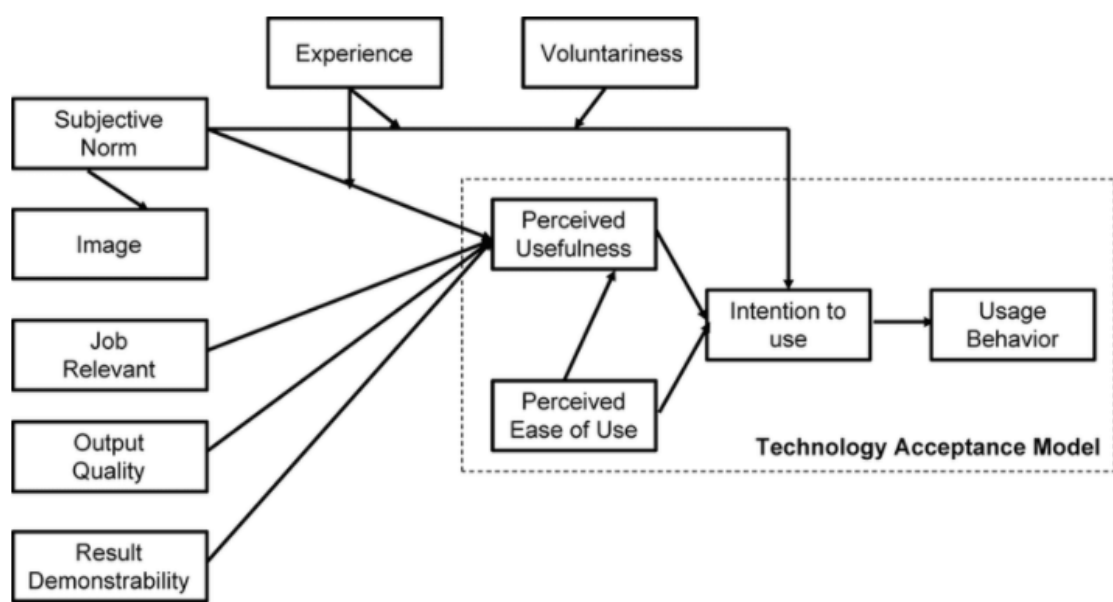


Figure 3 : Le *Technology Acceptance Model* de F. D. Davies (détail des variables externes) – Source : Venkatesh and Bala, 2008).



La raison pour laquelle nous proposons notre propre modèle issu de notre recherche sur un champ si spécifique, la formation des journalistes, est sa transversalité : au-delà de ce champ, la réflexion sur l’innovation pédagogique, sur son usage ou non-usage et sur les conditions de son appropriation par les publics auxquels elle est proposée intéresse par nature tous les domaines d’enseignement/apprentissage professionnel amenés à introduire des innovations

dans leurs dispositifs pédagogiques, par choix ou par nécessité (contexte de crise). De notre point de vue, elle peut même s'étendre à l'acceptation de l'innovation au sens large, sans présupposé pédagogique, d'où sa parenté avec le TAM de F. D. Davies. Dans le domaine de l'enseignement/formation au journalisme, les innovations pédagogiques proposées comportent souvent une dimension technique importante – cela a été particulièrement le cas avec l'enseignement à distance imposé par la pandémie et ses contraintes – et un modèle expliquant les résistances liées à la technique et la technologie nous semblent pertinent à convoquer.

Nous avons choisi de représenter notre modèle sous la forme d'une carte mentale (*mind map*) qu'il n'est pas possible d'intégrer concrètement dans ce document. Nous la déployons donc ici en trois temps pour plus de lisibilité.

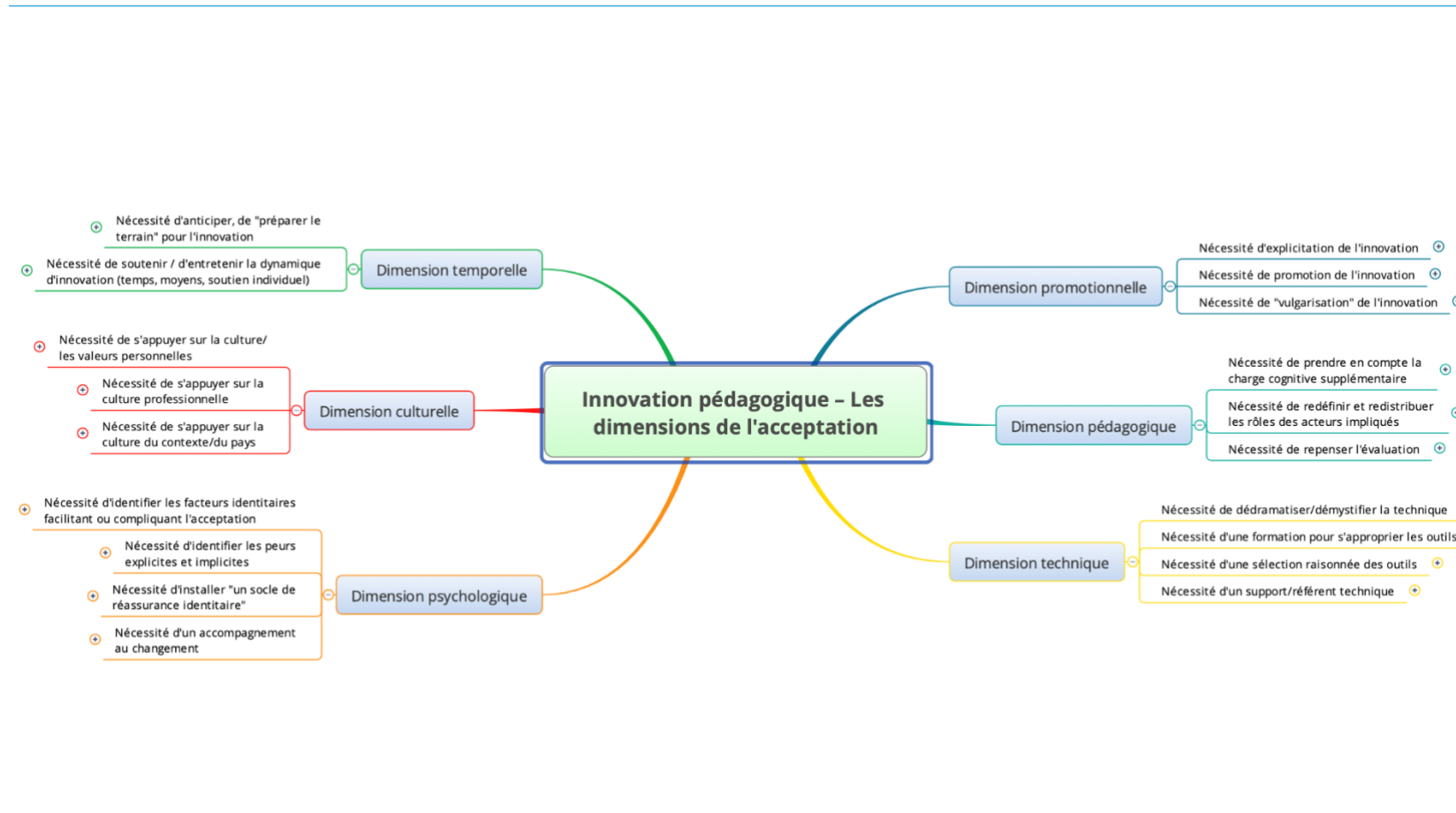
Carte mentale 1 – Les six dimensions de l'acceptation de l'innovation pédagogique (vision globale)



Cette première carte propose une visualisation globale reprenant les six dimensions présentées plus haut pour cerner les catégories de facteurs influençant l'acceptation de l'innovation pédagogique dans le champ de la formation professionnelle des journalistes.

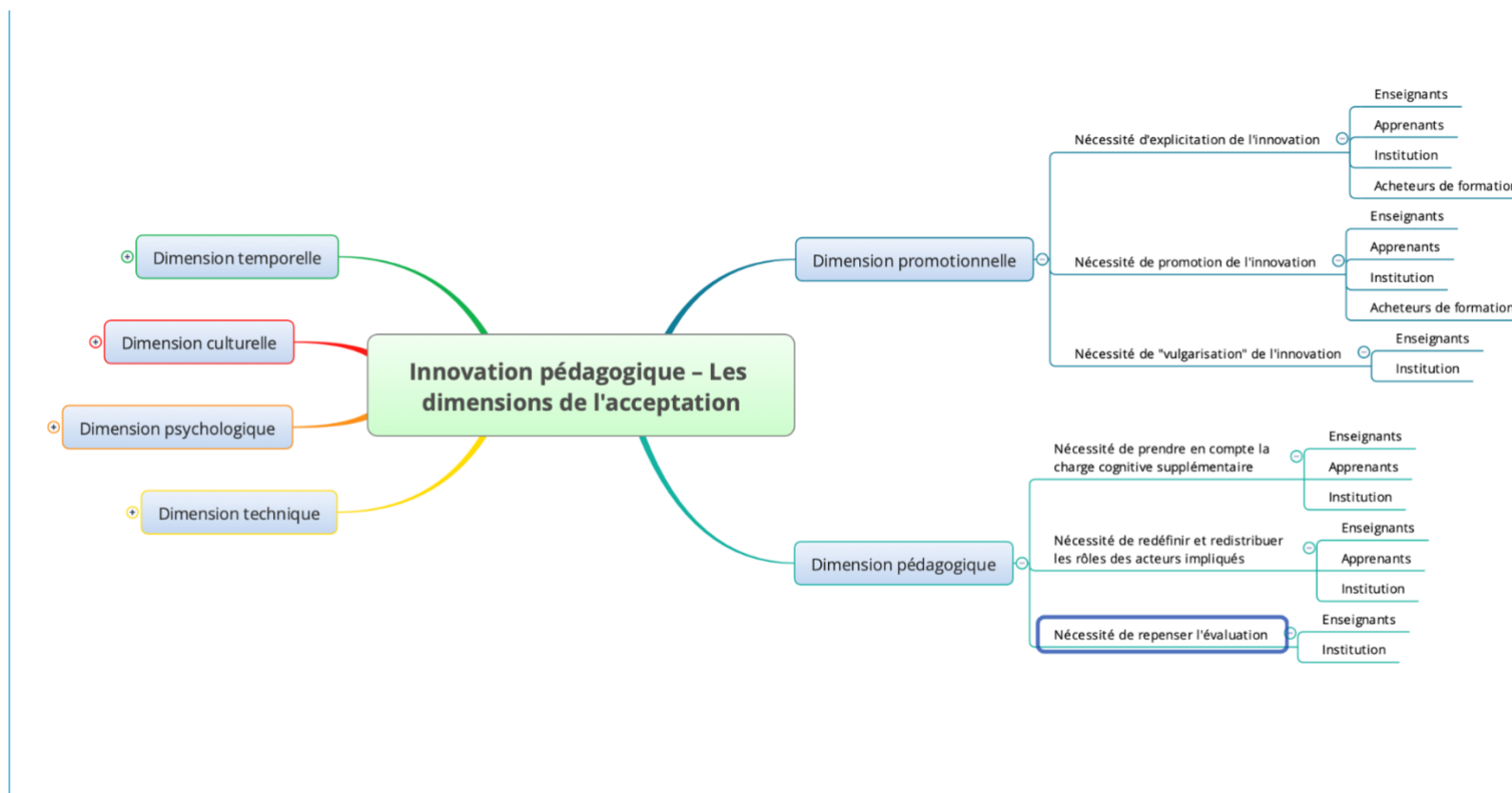
Cette représentation a pour intérêt de représenter les six dimensions considérées en les structurant mais *sans les hiérarchiser*, reproduisant ainsi la souplesse du processus. Même si certaines de ces dimensions peuvent être positionnées chronologiquement (la dimension promotionnelle intervient naturellement avant l'introduction de l'innovation pédagogique dans le milieu concerné mais aussi pendant sa mise en place, la dimension temporelle en partie après cette introduction avec des initiatives pour continuer de faire vivre l'innovation une fois en place), l'essentiel de cette modélisation est *dynamique*. Toutes les dimensions présentées ici interagissent en même temps et à plusieurs reprises tout au long du phénomène d'acceptation ou de non-acceptation de l'innovation pédagogique.

Carte mentale 2 – Les six dimensions de l'acceptation de l'innovation pédagogique (vision détaillée)



Cette deuxième visualisation déploie chacune des six dimensions proposées et détaille les conditions à réunir, présentées sous forme de nécessités s'imposant au fil du processus d'innovation pédagogique. Si ces "nécessités" ont été formalisées pour s'adapter à tout type d'innovation pédagogique, la carte en elle-même peut certainement s'enrichir de nécessités complémentaires en fonction des contextes particuliers.

Carte mentale 3 – Les six dimensions de l'acceptation de l'innovation pédagogique (jeu des acteurs)



Cette troisième et dernière visualisation déploie le dernier niveau de ce modèle que nous avons qualifié de “jeu des acteurs”. Enseignants, apprenants, institution (organisme de formation, université, structure interne de formation d’un média) et éventuels acheteurs de formation (cas de la formation continue) ne sont pas affectés, ou pas de la même façon, par les différentes nécessités détaillées dans ce modèle.

Pour illustrer notre propos, nous montrons sur cette troisième carte les interactions à prévoir dans deux des dimensions présentées (promotionnelle et pédagogique). Dans la dimension promotionnelle par exemple, l’innovation pédagogique envisagée doit être présentée au moins dans ses grandes lignes à tous les acteurs concernés : enseignants/formateurs, apprenants, institution, acheteurs de formation éventuellement. Cette explicitation va naturellement dans le sens d’une valorisation, d’une promotion de cette novation auprès de ces acteurs. La démarche sera éventuellement renforcée par une vulgarisation complémentaire, plus pratique, auprès des acteurs chargés de mettre concrètement en œuvre cette novation (institution et enseignants/formateurs). Enfin, au-delà de ces présentations ciblées par public, des échanges croisés (enseignants et institution, enseignants et apprenants) pourront compléter la démarche.

Dans la seconde dimension développée sur cette carte, elle aborde la pédagogie à un niveau méta, abordant très concrètement des aspects annexes mais importants de l’innovation pédagogique envisagée : prise en compte de la charge cognitive supplémentaire éventuelle, redéfinition et redistribution éventuelles des rôles dans le processus d’enseignement/apprentissage (cas des classes inversées ou renversées, notamment), redéfinition de l’évaluation. Là encore, cette dimension doit être abordée avec chacun des publics concernés (institution, enseignants/formateurs, apprenants) et, comme dans le cas précédent, faire l’objet d’échanges duaux (enseignants et apprenants, enseignants et institution).

Sur la carte mentale originale, les quatre autres dimensions peuvent elles aussi être déployées et présentent le même niveau de détail dans les démarches à envisager auprès des différents acteurs. Elles proposent elles aussi un nombre variable de conditions nécessaires (de 2 à 4), avec le même jeu d’acteurs, pour favoriser l’acceptation de l’innovation pédagogique.

Apport de notre recherche aux Sciences de l'information et de la communication

Notre travail s'est intéressé au public central dans cette discipline, les journalistes professionnels, sous un angle principal – le journaliste-formateur – et un angle secondaire et complémentaire – le journaliste apprenant, en formation initiale ou continue. Si une grande partie de la recherche dans ce domaine s'intéresse à la pratique du métier et à son évolution au sens large, elle est beaucoup plus limitée sur la formation des journalistes (et notamment leur formation continue) et les articles et documents, lorsqu'ils existent, se limitent souvent à des bilans et des déclarations d'intention.²²⁸

C'est la première caractéristique, inédite, de notre recherche : elle creuse l'identité professionnelle du journaliste, souvent formateur en devenir et l'élargit à sa pratique ponctuelle de formateur. Explorant l'apparent immobilisme pédagogique dans les formations journalistiques, nous avons en effet mis en lumière une dimension largement ignorée de l'activité de ce professionnel : le journaliste est un expert, fréquemment sollicité pour transmettre son savoir-faire après quelques années d'expérience mais aussi un novice puisqu'il n'a pas été formé pour le faire. Son identité professionnelle, construite sur la pratique et la culture propres à son milieu, est principalement celle d'un journaliste – elle est si prégnante que nombre de journalistes se revendiquent encore comme tel même après avoir cessé d'exercer. Pour enseigner ou former, il doit se forger une seconde identité, celle de pédagogue, une nécessité dans les situations de « turbulence pédagogique » comme celle de la pandémie. Dans de telles « situations pédagogiques extrêmes », le journaliste-formateur est même sommé d'innover, une contrainte déstabilisante pour cet « expert novice ». Dans cette perspective, son identité principale est à la fois un obstacle – par ses valeurs, sa vision de la formation – mais aussi une ressource par son habitude de l'inattendu, sa réactivité, sa créativité habituelles.

La deuxième caractéristique de notre travail de recherche, elle aussi originale, est sa portée. Afin d'aborder notre problématique de la manière la plus large possible, nous avons en effet étendu nos observations à de nombreux contextes nationaux, soit en les observant en détail (France, Canada, Suisse), soit en interrogeant les enseignants et formateurs d'une soixantaine

²²⁸ Le rapport 2022 du WJEC, consacré au Covid-19 et à la formation des journalistes, en est un exemple récent.

de pays à la fois sur leur pratique de formateur et sur leur vision et expérience de l'innovation pédagogique, soit enfin en y menant une expérience d'innovation pédagogique (Suisse). À notre connaissance, ce panorama assez complet de la pratique de l'enseignement/formation journalistique dans le monde est unique.

Enfin, notre travail est véritablement transdisciplinaire, fidèle en cela à la vision française des SIC. À la lisière des Sciences de l'information et de la communication (pour le public visé), des Sciences de l'éducation (pour l'objet auquel elle s'est intéressée), de la sociologie (pour son cadre théorique – sociologie des usages) et de la psychologie (pour sa réflexion sur l'identité professionnelle), notre recherche, et c'est son dernier apport, propose un nouveau modèle théorique pour l'acceptation de l'innovation pédagogique pour ce public non-pédagogue. Par nature, ce modèle est lui aussi transdisciplinaire, permettant une réutilisation pour l'acceptation d'une innovation au sens large, un élargissement à d'autres problématiques s'interrogeant sur l'appropriation de la nouveauté.

Pistes de recherche complémentaire

Cette recherche doctorale arrive à son terme, forte d'un travail de prospection, de veille et d'expérimentation de plusieurs années et consciente, également, de ses limites et des pistes qu'elle aura peut-être contribué à esquisser pour d'autres travaux de recherche.

Dans le champ de la formation initiale et continue des journalistes “labouré” pendant ces cinq années, certaines portes sont restées hermétiquement closes. La première était celle des apprenants, de leurs usages des “novations/inventions” mises en œuvre et de leur propre acceptation/appropriation des innovations pédagogiques proposées. Comme nous l'avons signalé en cours de travail, nos demandes répétées pour avoir accès à l'évaluation par les apprenants des dispositifs pédagogiques innovants et, plus largement, de la formation professionnelle qui leur était proposée sont restées lettre morte ou, dans le meilleur des cas, satisfaites très partiellement et sans pouvoir avoir accès directement aux évaluations et/ou aux apprenants. Nous expliquons ce “refus poli” – ou l'absence de réponse – par le fait que ces évaluations, et plus globalement les dispositifs d'enseignement et de formation propres à chaque

institution, sont des informations sensibles que les institutions rechignent à dévoiler à une personne extérieure, même au motif d'une recherche menée dans des conditions de confidentialité. Dans le même esprit, si certains médias dotés d'une structure de formation interne (France Télévision, RTBF, RTS) ont accepté avec gentillesse de répondre à nos interrogations, d'autres ont refusé tout net (Radio-Canada). Nous avons, dans certains cas, réussi à contourner cet écueil (interrogation directe des journalistes indépendants sur leur formation continue, par exemple, restitution de publications scientifiques élaborées à partir des évaluations de l'innovation par les apprenants). Cette "pièce manquante" peut faire l'objet de recherches ultérieures menées, cette fois-ci, par des collaborateurs en interne.

Le travail que nous avons mené, nous l'avons rappelé, a été grandement favorisé par les circonstances exceptionnelles de la pandémie et de ses conséquences. Parmi celles-ci, une floraison d'articles de recherche qui commencent tout juste à paraître et qui balayent les problématiques d'enseignement/apprentissage *en général* – ceux consacrés au champ de la formation des journalistes sont toujours aussi limités en nombre. Une revue de cette littérature scientifique, quand celle-ci sera enrichie d'un nombre d'articles conséquent, constituera une piste de travail supplémentaire.

Enfin, la piste à nos yeux la plus intéressante est celle de l'évolution post-pandémie de l'enseignement/formation des journalistes : retour à la normale ou définition de nouvelles normes ? S'agissant de la formation initiale et continue des journalistes, ce milieu, pragmatique par nature, a-t-il pris le "pli du distanciel", entérinant ce nouveau mode pédagogique imposé par les circonstances ? Va-t-il évoluer globalement vers des formations mixtes/hybrides, plus souples et moins figées sur un seul mode pédagogique, démontrant en cela une appropriation progressive de différents modes et, dans les faits, témoignant d'une ouverture concrète à l'innovation pédagogique ? Si les instances représentatives des enseignants et formateurs en journalisme s'emparent déjà de la problématique²²⁹, l'appropriation effective, ou pas, des « novations » esquissées pendant le Covid par les institutions de formations et les

²²⁹ Le World Journalism Education Congress (WJEC) consacrera sa prochaine conférence en ligne au thème suivant : Réimaginer la formation au journalisme dans une ère de changement. Parmi les 12 thèmes abordés : Covid-19 et la formation au journalisme / Enseigner le journalisme en ligne.

enseignants/formateurs (principaux points d'achoppement de cette évolution) trace déjà une piste de recherche prometteuse.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles cités dans cette recherche

Ouvrages

ALBERO Brigitte, LINARD Monique et ROBIN Jean-Yves, *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université. Quatre parcours de pionniers* [en ligne], [s. l.], L'Harmattan, 2008, 240 P. p., [consulté le 4 février 2020]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00633668>

CHARON Jean-Marie, *Les journalistes et leur qualification*, [s. l.], Observatoire des pratiques et des métiers de la presse, CFPJ, 1997, 72 p.

COLLIN Paul Marc, LIVIAN Yves-Frédéric et THIVANT Éric, *VIII. Michel Callon et Bruno Latour. La théorie de l'Acteur-Réseau* [en ligne], Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité, [s. l.], EMS Éditions, 2016, [consulté le 15 juin 2020]. <https://www.cairn.info/les-grands-auteurs-en-management-de-l-innovation--9782847698121-page-157.htm>

DUBAR Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, 222 p.

GOHIER Christiane, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, [s. l.], Armand Colin, 2000.

KOLB David A, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1984, 256 p.

LAFARGE Géraud, *Les diplômés du journalisme*, [s. l.], Presses universitaires de Rennes, 2019, 288 p.

MAIR John (dir.), *After Leveson? - The Future for British Journalism*, Bury St Edmunds, UK; Arima Publ, abramis, 2013, 302 p.

OSTY Florence, *Le désir de métier – Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presse universitaires de Rennes, [s. l.], [s. n.], 2008.

Articles

ALBERO Brigitte, « Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action », *Éducation et didactique*, 4, mai 2010, n° vol. 4-n°1, pp. 7-24.

BONIN Geneviève, DINGERKUS Filip, DUBIED Annik et al., « Quelle Différence ? », *Journalism Studies*, 18, Routledge, mai 2017, n° 5, pp. 536-554.

CAMBON-BESSIÈRES Laurence, « Innovation pédagogique et déstabilisation identitaire des formateurs de l'administration pénitentiaire », *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, septembre 2009, n° 18, pp. 37-54.

CROS Françoise, « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*, 118, 1997, n° 1, pp. 127-156.

FOWLER-WATT Karen, MAJIN G., SUNDERLAND M. et al., « Reflections on the Shifting Shape of Journalism Education in the Covid-19 pandemic » [en ligne], *Digital Culture and Education*, juin 2020, n° June 22, [consulté le 28 mars 2022].
<https://www.digitalcultureandeducation.com/reflections-on-covid19/journalism-education>

FRAY Anne-Marie et PICOULEAU Sterenn, « Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail », *Management Avenir*, 38, 2010, n° 8, p. 72-88.

GARDESTRÖM Elin, « Losing Control: the emergence of journalism education as an interplay of forces », *Journalism Studies*, 18, avril 2017, n° 4, pp. 511-524.

GARRISON D. Randy, ANDERSON Terry et ARCHER Walter, « Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education », *The Internet and Higher Education*, 2, mars 1999, n° 2, pp. 87-105.

HAN Gang (Kevin) et NEWELL Jay, « Enhancing Student Learning in Knowledge-Based Courses: Integrating Team-Based Learning in Mass Communication Theory Classes », *Journalism & Mass Communication Educator*, 69, SAGE Publications Inc, juin 2014, n° 2, pp. 180-196.

JORDAAN Marenet et GROENEWALD Anneli, « Suddenly Apart, Yet Still Connected: South African Postgraduate Journalism Students' Responses to Emergency Remote Teaching and Learning », *Journalism & Mass Communication Educator*, 76, SAGE Publications Inc, décembre 2021, n° 4, p. 425-438.

LEMAÎTRE Denis, « L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens » [en ligne], *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34, mars 2018, n° 34-1, [consulté le 7 mai 2019]. <http://journals.openedition.org/ripes/1262>

LETEINTURIER Christine, « La formation des journalistes français : quelles évolutions ? quels atouts à l'embauche ? Le cas des nouveaux titulaires de la carte de presse 2008 », *Cahiers du journalisme*, Automne 2010, n° 21, p. 24.

LISON Christelle et JUTRAS France, « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage » [en ligne], *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30, Association internationale de pédagogie universitaire, avril 2014, n° 30(1), [consulté le 17 mars 2020]. <http://journals.openedition.org/ripes/769>

MARTUCCELLI Danilo, « L'innovation, le nouvel imaginaire du changement », *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme, octobre 2016, n° 91, pp. 33-45.

MASLOW A., « The farther reaches of human nature », *Journal of Transpersonal Psychology*, n°1, 1969, pp. 1-9.

MOTTET Gérard, « La technologie éducative », *Revue française de pédagogie*, 63, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 1983, n° 1, pp. 7-12.

MURPHY Michael P. A., « COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy », *Contemporary Security Policy*, 41, Routledge, juillet 2020, n° 3, pp. 492-505.

OLSEN Ragnhild Kristine, OLSEN Gunhild Ring et RØSOK-DAHL Heidi, « Unpacking Value Creation Dynamics in Journalism Education. A Covid-19 Case Study », *Journalism Practice*, 0, Routledge, mars 2022, n° 0, p. 1-19.

PAIN Paromita, AHMED Aaliya et ZAHRA KHALID Malik, « Learning in Times of COVID: Journalism Education in Kashmir, India », *Journalism & Mass Communication Educator*, 77, SAGE Publications Inc, mars 2022, n° 1, pp. 111-122.

PAPI Cathia, « Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. Logiques d'usage des étudiants en formation initiale », *Recherches & éducations*, juin 2012, n° 6, p. 127-142.

POLUEKHTOVA I., VARTANOVA E. et VIKHROVA O., « Effectiveness of Online Education for the Professional Training of Journalists: Students' Distance Learning During the COVID-19 Pandemic », 2020, pp. 26-34.

RINAUDO Jean-Luc, « Approche subjective du non-usage: Un négatif nécessaire », *Recherches & éducations*, juin 2012, n° 6, pp. 89-103.

RUELLAN Denis, « Le professionnalisme du flou », *Réseaux*, 10, 1992, n° 51, pp. 25-37.

RUSSELL Catharine, « From Newsroom to Classroom: exploring the transition from journalism practitioner to journalism educator », *Journalism Education*, 2018, n° 7.1, pp. 6-18.

VARTANOVA Elena et LUKINA Maria, « The Triple Typology of Divide: Russia's Journalism Education in the Times of the COVID-19 Pandemic », *Journalism & Mass Communication Educator*, 77, SAGE Publications Inc, mars 2022, n° 1, pp. 74-91.

Thèses

DAVIES F. D., *Technology Acceptance Model for Empirically Testing New End-User Information Systems Theory and Results, Unpublished Doctoral Dissertation*, MIT, 1986.

Mémoires

BEAUDROUET Marie, « Les journalistes en presse écrite et la formation professionnelle continue : enjeux, attentes, usages et effets », 2008.

Lectures complémentaires

Ouvrages

CRISTOL Denis, « Les communautés d'apprentissage ; apprendre ensemble à l'ère numérique », Éditions ESF, 2016, 224 p.

CHARON Jean-Marie et PAPET Jacqueline, « *Le journalisme en questions - Former pour innover* ». Éditions L'Harmattan, 2015, 296 p.

CROS Françoise, *L'agir innovationnel : entre créativité et formation*. De Boeck. Bruxelles, 2007, 170 p.

GUÉNÉE Pascal et LIPONI Marie-Christine, « La place des entreprises médias dans la formation des journalistes ». Alliance internationale des journalistes, 2017, 47 p.

JAURÉGUIBERRY Francis, « Sociologie des usages des technologies de la communication : L'école française des années 1980 », 2008, 8 p.

RIEFFEL Rémy et WATTINES Thierry, *Les mutations du journalisme en France et au Québec*. Éditions Panthéon Assas, 2002, 320 p.

RUFFIN François, *Les petits soldats du journalisme*. Pluriel. Paris, 2018, 288 p.

Articles

ADEDOYIN Olasile Babatunde et SOYKAN Emrah, « Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities ». *Interactive Learning Environments* 0, n° 0 (2 septembre 2020), pp.1-13.

ALBERO Brigitte, « Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté ». *Savoirs* n° 5, n° 2 (2004), pp. 9-69.

ALVAREZ-BELL Rosa M., WIRTZ Derrick et BIAN Hui, « Identifying Keys to Success in Innovative Teaching: Student Engagement and Instructional Practices as Predictors of Student Learning in a Course Using a Team-Based Learning Approach ». *Teaching & Learning Inquiry* 5, n° 2 (1^{er} janvier 2017), pp 128-46.

ASSUDE Teresa, « Potentiel et obstacles à l'appropriation d'un parcours de formation « hybride » ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 1, n° 1 (21 décembre 2012).

BANDURA Albert, *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, 2007 / « Self-Efficacy ». In *Encyclopedia of Human Behavior*, 4:71-81. New York: Academic Press, s. d.

BESSIÈRES Dominique, « Sociologie de l'appropriation des TICE : peut-on parler d'une culture informationnelle partagée ou de genèse d'usage ? » *Études de communication*, n° 38 (30 juin 2012).

BLANDIN Bernard, « Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? » *Savoirs* n° 30, n° 3 (2012), pp. 9-58.

BRANDFORD Bervel et IRFAN Naufal Umar, « Blended Learning or Face-to-Face? Does Tutor Anxiety Prevent the Adoption of Learning Management Systems for Distance Education in Ghana? », *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* Volume 35, 2020 - Issue 2, 2018, pp. 159-177.

BÖRÜ Nese, « The Factors Affecting Teacher-Motivation ». *International Journal of Instruction* 11, n° 4 (1^{er} octobre 2018), pp. 761-776.

BOURON Samuel, « Les écoles de journalisme face à l'expansion du marché. Stratégies d'internationalisation et transformations des curricula ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14 (30 avril 2015), pp. 245-66.

BRIN Colette, « La formation des journalistes en Amérique », *Médiamorphoses* n° 28, 1^{er} décembre 2008, pp. 121-126.

CAMERON, D., « Playing Serious Games in Journalism Classes ». *AsiaPacific MediaEducator*, n° 11 (2001), pp. 141-149.

CARRÉ Philippe, « De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 190 (31 mars 2015), pp. 29-40.

CHEKOUR Mohammed, LAAFOU Mohammed, JANATI-IDRISSI Rachid, « L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique », *Association EPI*, Creative Commons, 2015.

CHARLIER Bernadette, DESCHRYVER Nathalie et PERAYA Daniel, « Apprendre en présence et à distance ». *Distances et savoirs* Vol. 4, n° 4 (2006), pp. 469-96.

CHOU Chun-Mei, SHEN Chien-Hua, HSIAO Hsi-Chi et SHEN Tsu-Chuan, « Factors influencing teachers' innovative teaching behaviour with information and communication technology (ICT): The mediator role of organisational innovation climate. » *Educational Psychology* 39, n° 1, 2019, pp. 65-85.

COCHRANE Thomas, SISSONS Helen, MULRENNAN Danni et PAMATATAU Richard, « Journalism 2.0: Exploring the Impact of Mobile and Social Media on Journalism Education ». *International Journal of Mobile and Blended Learning* 5, n° 2 (avril 2013): pp. 22-38.

CRISTOL Denis et MULLER Anne, « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes ». *Savoirs* n° 32, n° 2 (21 août 2013), pp. 11-59.

DAGUET Hervé et WALLET Jacques, « Du bon usage du « non-usage » des TICE ». *Recherches & éducations*, n° 6 (1 juin 2012), pp. 35-53.

DAVIS Fred D., « Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology ». *MIS Quarterly* 13, n° 3 (septembre 1989), p. 319.

DE STEFANI Magdalena, « Challenging traditions: Constructing an identity through innovative teaching practice. » *Cases on teacher identity, diversity, and cognition in higher education.*, Advances in higher education and professional development (AHEPD) book series., 2014, pp. 258-86.

DESROCHE, H., WEBER Max et FREUND Julien, « Le savant et le politique ». *Revue Française de Sociologie* 1, n° 1 (janvier 1960), pp. 118-119.

DUSSARPS Clément, « L'abandon en formation à distance : Analyse socioaffective et motivationnelle ». *Distances et médiations des savoirs* 3, n° 10 (22 juin 2015), 54 p.

ЕНЕАU Jérôme, et SIMONIAN Stéphane, « Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance ». *Recherche et formation*, n° 68 (1^{er} décembre 2011), pp. 95-108.

GEORGE Cherian, « Beyond Professionalization: A Radical Broadening of Journalism Education ». *Journalism & Mass Communication Educator* 66, n° 3 (septembre 2011), pp. 257-267.

GEORGES Fanny, « Représentation de soi et identité numérique – Une approche sémiotique et quantitative de l’emprise culturelle du web 2.0 ». *Réseaux* 2009/2, n° 154, pp. 165-193.

GREENER Sue, « Reframing innovative teaching. » *Interactive Learning Environments* 26, n° 4 (2018), pp. 425-426.

GUILLEMOT Samuel, GOURMELEN Andréa, KOVESI Klara et TAMARO Annick, « Les objets numériques : perception des utilisateurs et tactiques d’appropriation ». *Terminal. Technologie de l’information, culture & société*, n° 117 (27 novembre 2015), 37 p.

HELLMANN Jens H., PAUS Elisabeth et JUCKS Regina Jucks, « How Can Innovative Teaching Be Taught? Insights from Higher Education ». *Psychology Learning and Teaching* 13, n° 1 (1 mars 2014), pp. 43-51.

HUART Daniel Mellet d’., « Apprendre à partir de sa propre pratique » ». *Études de communication. Langages, information, médiations*, n° 11 (1 mai 1990), pp. 71-79.

ISTANCE David, « Approaches to Pedagogical Innovation and Why They Matter ». [Brookings](#) (blog éducatif), 23 janvier 2019.

JAANKOLA Maarit, « S(t)Imulating Journalism in the Classroom: A Structured Comparison of the Design of Pedagogical Newsrooms in Nordic Academic Journalism

Training - 2018 ». *Journalism & Mass Communication Educator*, 6 juin 2017, pp. 182-199.

JÉZÉGOU Annie et SAUVÉ Louise (dir.), « Apprentissage des adultes et Environnements numériques ». *TransFormations - Recherche en éducation et formation des adultes*, N°19, 2019.

JOANNÈS Alain, « La formation des journalistes face à l'innovation technologique », *Les cahiers du journalisme*, n° 21, 2010, pp. 146-155.

JOSHITH, V. P., « Emotional Intelligence as a Tool for Innovative Teaching ». *Journal on Educational Psychology* 5, n° 4 (1 janvier 2012), pp. 54-60.

KARAPITA Michael, « Integrating online journalism education into existing curriculum » In J. Herrington & C. Montgomerie (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2010--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Toronto, 2010, pp. 1984-1987.

KARAPITA Michael, « Redefining Post-Secondary Journalism Education in the Multi-Platform Age », Toronto: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2008, pp. 2949-2953.

KIRCHHOFF Susanne, « Journalism Education's Response to the Challenges of Digital Transformation: A Dispositive Analysis of Journalism Training and Education Programs ». *Journalism Studies* 0, n° 0 (30 novembre 2021), pp. 1-23.

LASSILA-MERISALO Maria et USKALI Turo, « How to Educate Innovation Journalists? Experiences of Innovation Journalism Education in Finland 2004-2010 ». *Journalism & Mass Communication Educator* 66, n° 1 (Spring 2011), pp. 25-38.

LEE Younghwa, KOZAR K.A. et LARSEN Kai Larsen, « The Technology Acceptance Model: Past, Present, and Future ». *Technology* 12, article 50, 2003, pp. 752-780.

LEMAÎTRE Denis, MORACE Christophe et COADOUR Damien, « Ethos professionnel et professionnalisation : le cas de formateurs occasionnels en entreprise dans le cadre de transferts de technologies », *Savoirs*, 2013/2 (n° 32), pp.81-95.

LITTLEJOHN Allison, HOOD Nina, REHM Martin, MCGILL Lou, RIENTIES Bart et HIGHTON Melissa, « Learning to Become an Online Editor: The Editathon as a Learning Environment ». *Interactive Learning Environments*, 27 juillet 2019, pp. 1258-1271.

MADISON Eddie, « Training Digital Age Journalists Blurring the Distinction between Students and Professionals », *Journalism & Mass Communication Educator* 69, n° 3 (1^{er} septembre 2014), pp. 314-24.

MANIOU Théodora A., STARK Alexandra, TOUWEN Carien J., « Journalism Training Beyond Journalism Schools », *Journalism & Mass Communication Educator*, 2020, Vol. 75 (1), pp. 33-39.

MARQUET Pascal, « Les non-usages des TIC – Modélisations, explications, remédiations », *Recherches et Éducatons*, n° 6 (juin 2012), pp. 11-14.

MENSING Donica, « Rethinking [again] the Future of Journalism Education ». *Journalism Studies* 11, n° 4 (1^{er} août 2010), pp. 511-23.

MERAH Aïssa, « La quête d'identité professionnelle des journalistes de la presse en ligne en Algérie : pratiques, compétences et profils », *L'Année du Maghreb*, CNRS Éditions, n° 16, 2016, pp. 159-174

MERCIER Arnaud et PIGNARD-CHEYNEL Nathalie, « Mutations du journalisme à l'ère du numérique : un état des travaux ». *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 5 (1 juillet 2014), 45 p.

MIGUET Mathilde, « Depuis une décennie, la FAD dans les universités françaises ». *Distances et savoirs* Vol. 9, n° 3 (2011), pp. 331-347.

MILLERAND Florence, « Usages des NTIC: les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation », *Composite*, 19 p.

NAIDU Som, « It is the worst—and the best—of times! » *Distance Education* 41, n° 4 (1^{er} octobre 2020), pp. 425-428.

OLLIVIER Christian, « Gestion du pouvoir dans la co-construction de savoirs . Le rôle des contributions péritextuelles contextualisées dans la co-élaboration d'objets de savoir partagés ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, n° 15 (29 septembre 2016).

PÉLISSIER Nicolas, « La plume dans la toile : l'identité des journalistes à l'épreuve des réseaux numériques », *MédiaMorphoses*, Institut National de l'Audiovisuel (INA), 2002, 7 p.

PÉLISSIER Nicolas, et RUELLAN Denis, « Les journalistes contre leur formation ? Journalists against their education? » *Hermès, La Revue* n° 35, n° 1 (2003), pp. 91-98.

PERAYA Daniel, « Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 2, n° 8 (14 décembre 2014).

PERAYA Daniel, « L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, n° 32 (10 décembre 2020).

PROULX Serge, « Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances ». In *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Presses universitaires de Bordeaux., Tome 1, Bordeaux, 2005, pp. 7-20.

PROULX Serge, « La sociologie des usages, et après ? » *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 6 (1^{er} janvier 2015).

RAI Lucy, « Which Comes First, the Pedagogy or the Digital Tool? » *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15 octobre 2020, pp. 199-200.

RENOULT Catherine, « Qu'est-ce qui détermine l'intégration des TICE en formation d'adultes ? Quelles formations proposer pour vaincre les résistances des formateurs ? What determines the integration of ICT in adult education? What training to propose in order to overcome the resistance of trainers? » *Frantice.net*, 15 mars 2013.

RINKEVICH Jennifer L., « Creative Teaching: Why It Matters and where to Begin ». *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 84, n° 5 (1^{er} janvier 2011), pp. 219-23.

SOLKIN Laurence, « Journalism Education in the 21st Century: A Thematic Analysis of the Research Literature ». *Journalism*, 3 décembre 2020.

SOLOMON Eileen Fredman, « How Freelance Journalists Can Help Shape Journalism Education ». *Journalism & Mass Communication Educator* 71, n° 2 (juin 2016), pp. 241-247.

THOMSEN Steven R. et GUSTAFSON Robert L., « Turning practitioners into professors: exploring effective mentoring ». *Journalism & Mass Communication Educator* 52, n° 2 (Summer 1997), pp. 24-32.

TUMBER Howard, « Do the Study of Journalism and the Education of Journalists Matter? » *Gazette* 67, n° 6 (12 janvier 2005), pp. 551-53.

TURKINGTON Tara et FRANK Richard, « “DITonline”: A Journalistic Experiment in Blended, Collaborative Teaching and Learning ». *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology* 1, n° 2 (2005), pp. 145-155.

THOMSEN Steven R. et GUSTAFSON Robert L., « Turning practitioners into professors: exploring effective mentoring ». *Journalism & Mass Communication Educator* 52, n° 2 (Summer 1997), pp. 24-32.

TUMBER Howard, « Do the Study of Journalism and the Education of Journalists Matter? » *Gazette* 67, n° 6 (12 janvier 2005), pp. 551-53.

TURKINGTON Tara et FRANK Richard, « “DITonline”: A Journalistic Experiment in Blended, Collaborative Teaching and Learning ». *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology* 1, n° 2 (2005), pp. 145-155.

VALENCIA-FORRESTER Faith, « Models of Work-Integrated Learning in Journalism Education ». *Journalism Studies*, 3 février 2020, pp. 697-712.

VILLIOT-LECLERCQ Emmanuelle, « L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19 ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, n° 30 (22 juin 2020).

WASSERMAN Egoza et MIGDAL Ruth, « Professional Development: Teachers' Attitudes in Online and Traditional Training Courses ». *Online Learning* 23, n° 1 (1 mars 2019), pp. 132-143.

WENGER Deb Halpern, OWENS Lynn C. et CAIN Jason, « Help Wanted: Realigning Journalism Education to Meet the Needs of Top U.S. News Companies ». *Journalism and Mass Communication Educator* 73, n° 1 (1 mars 2018), pp. 18-36.

YUN Katherine Hepworth, MENSING Donica et WOONG Gi, « Journalism Professors' Information-Seeking Behaviors: Finding Online Tools for Teaching ». *Journalism & Mass Communication Educator*, 10 juillet 2017, pp. 255-270.

ZHU Chang, WANG Di, CAI Yonghong et ENGELS Nadine, « What Core Competencies Are Related to Teachers' Innovative Teaching? ». *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 41, n° 1 (1 janvier 2013), pp. 9-27.

Articles non signés

[« Quel changement de pratiques pédagogiques pour les formateurs après le confinement ? »](#), Cnam, 16 septembre 2020.

Rapports et études

BRUNEL Alain, BOUÉROUX Mélanie, CHANUT-EDERT Jacqueline et LABLANCHE Pascale, « Étude sur l'évolution des activités des journalistes dans le

cadre des nouveaux médias et les réponses en matière de formation ». Observatoire des métiers de l'audiovisuel, Afdas, janvier 2014.

RISTOW Bill, « Journalism Training In The Digital Era: Views from the Field », Center for International Media Assistance (CIMA), 2014, 33 p.

TENNEY Richard W. (et al), « Innovative Teaching Ideas. A Sharing of Teaching Tips, Ideas and Methods. », Ithaca. Coll. of Agriculture and Life Sciences at Cornell Univ. State Univ. of New York, et Ithaca Cornell Univ. NY. Inst. for Occupational Education. 1^{er} janvier 1981.

VERFAILLIE Bertrand, « La presse au tableau ! Formation au journalisme, formation des journalistes ». Alliance internationale des journalistes - Collection Journalisme responsable, 2009, 32 p.

Thèses

KNITTEL Barbara, « La construction de l'identité professionnelle des journalistes français et allemands de presse quotidienne nationale : entre continuités, transformations et ruptures », novembre 2018.

MOUGIN Catherine, « Les innovations pédagogiques en formation professionnelle en France de 1985 à 2015 : perspectives historiques, pédagogiques et technologiques », Université Paris-Nanterre, mars 2020.

ANNEXES

ANNEXE 1 – QUESTIONNAIRES DE L'ENQUETE MONDIALE SUR LA FORMATION DES JOURNALISTES

(intégrés au format PDF dans le manuscrit final)

Questionnaire ENG1 : Journalist initial and lifelong training (1/2) : general overview and individual professional activity – Questionnaire générique pour les formateurs/formatrices anglophones

URL : <https://freeonlinesurveys.com/r/WWGbAfCD>

Questionnaire ENG2 : Journalist initial and lifelong training (2/2): educational innovation – Questionnaire spécifique innovation pédagogique pour les formateurs/formatrices anglophones

URL : <https://freeonlinesurveys.com/r/YfiYMzhh>

Questionnaire FR1 : Formation initiale et continue des journalistes (1/2) : panorama général et activité personnelle – Questionnaire générique pour les formateurs/formatrices francophones (version longue)

URL : <https://freeonlinesurveys.com/r/hNLhUYJH>

Questionnaire FR2 : Formation initiale/continue des journalistes (2/2) : l'innovation pédagogique – Questionnaire spécifique innovation pédagogique pour les formateurs/formatrices francophones (version longue)

URL : <https://freeonlinesurveys.com/r/On34kwID>

Questionnaire FR3 : Formation initiale et continue des journalistes (1/2) : votre activité de formateur/de formatrice – Questionnaire générique pour les pour les formateurs/formatrices francophones (version courte)

URL : <https://freeonlinesurveys.com/r/TkIN0gHH>

Questionnaire FR4 : Formation initiale/continue des journalistes (2/2) : l'innovation pédagogique – Questionnaire spécifique innovation pédagogique pour les formateurs/formatrices francophones (version courte)

URL : <https://freeonlinesurveys.com/r/NcyNpyTD>

Questionnaire FR5 : Formation continue des journalistes : votre expérience personnelle, vos souhaits en matière de formation – Questionnaire générique pour les journalistes canadiens

URL : <https://freeonlinesurveys.com/r/rbjIRHGP>

Questionnaire FR6 : Formation continue des journalistes : votre expérience personnelle, vos souhaits en matière de formation – Questionnaire spécifique pour les journalistes français

URL : <https://freeonlinesurveys.com/r/K8aW9kJO>

Questionnaire FR7 : Formation initiale et continue des journalistes : votre activité de formateur/de formatrice en Suisse – Questionnaire spécifique pour les formateurs/formatrices suisses

URL : <https://freeonlinesurveys.com/r/nMlcLuaW>

ANNEXE 2 – CONGRES 2019 DE LA CANADIAN UNION OF JOURNALISTS (CAN) – LISTE DES SESSIONS DE FORMATION/INFORMATION PROPOSEES AUX PARTICIPANTS.

À titre d'exemple et pour montrer la richesse de cette offre de formation institutionnelle, les sessions de formation/information proposées lors du Congrès 2019 de la CAJ étaient les suivantes (en anglais) :

- Local news matters:
- The State of our Screens:
- Mastering the Investigative Interview (Double Session)
- Going solo: 411 boot camp for the freelance journalist
- The world is changing: Are our newsrooms?
- Don't get doxed: Covering hate groups and protecting yourself online
- Journalists and self-care
- Taking care when covering Kids in Care
- Cops, courts and more
- The Art of Investigative Storytelling
- Visual journalism show and tell
- How audience thinking can help your newsroom
- Communities in Action: Lessons from beyond journalism
- Comforting the afflicted: Reporting from communities in the wake of tragedy
- Investigative techniques workshop
- So you want to build a media empire
- Unconference A: Trading War stories: Your 'Best' and 'Worst'
- Journalism and media law: Topics de jure
- Old wine, new bottles? Social media storytelling

- Reporting on the GO (mobile)
- Dragon’s Den ‘pitch’ session
- The Newest Media: The Journalism Behind the Jargon
- Collaborative 101: Come together: the power of collaborative journalism
- Collaborative journalism case study: How can multicultural and mainstream news organizations better collaborate?
- Workshop: Working out collaboration’s inevitable kinks
- How to find the right source and understand the agriculture cycle
- Data journalism; it's not always what you imagine (hands-on sessions)
- How to cover refugees and migrants: Legally sound and compassionate storytelling
- Decolonizing Journalism
- Light stalking
- Google Sheets 101
- Smashing glass ceilings for sources
- How are we doing when the kids aren’t OK? Best practices in reporting on young people’s mental health troubles
- Sound Reporting
- Tableau visualizations
- The erosion of Press Freedom and what can we do about it!
- Media Rights: Access Denied
- Reporting on addictions, public health
- The *New New Journalism* for Journalists
- Going deeper with Tableau visualizations
- Pulling back the curtain on journalism’s podcast revolution
- Mediated with the NNC
- Telling stories on Instagram
- Getting data out of PDF prison
- Finding an oasis: Is the journalism school a possible solution for news deserts
- Wanted: Your journalism skills for jobs outside the newsroom
- DATA 6 Bringing it all together: some of the best data journalism stories of the past year

ANNEXE 3 – ENQUETE EN LIGNE ENG1 – FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES JOURNALISTES (1/2) VUE D’ENSEMBLE ET ACTIVITE PROFESSIONNELLE INDIVIDUELLE (*JOURNALIST INITIAL AND LIFELONG TRAINING (1/2) : GENERAL OVERVIEW AND INDIVIDUAL PROFESSIONAL ACTIVITY*)

Cette enquête avait un double objectif : connaître le contexte d’enseignement/formation en journalisme du répondant d’une part, et sa pratique professionnelle d’enseignant/de formateur d’autre part. Confronté à l’extrême diversité des répondants et des contextes nationaux, appréhender au préalable ces deux dimensions nous semblait un prérequis pour considérer ensuite, dans un deuxième temps, ce que le répondant nous présentait comme innovation pédagogique. Cette démarche supposait également que les enseignants/formateurs contactés acceptent de répondre aux deux enquêtes, ce qui n’a pas toujours été le cas. Si certains ont répondu aux deux enquêtes, d’autres n’ont répondu qu’à la première et d’autres uniquement à la seconde.

Lancée en juillet 2019 pendant le Congrès WJEC de Paris, cette enquête en ligne comportait 33 questions : 9 sur l’enseignement/formation au journalisme dans le pays, 17 sur la pratique professionnelle du répondant et 7 pour recueillir des informations générales sur le répondant (âge, sexe, niveau d’études...).

Elle était présentée de la façon suivante (notre traduction) :

« Votre métier consiste à former des journalistes, que ce soit en début de carrière lorsqu’ils acquièrent leurs premières compétences (formation initiale) ou quand ils ont besoin de rafraîchir ou d’élargir leur savoir-faire professionnel (formation continue). Vous êtes la personne idéale pour répondre à ces 2 questions :

- comment l’enseignement du journalisme est-il organisé dans votre pays ?
- quelle est l’importance de l’innovation dans votre propre pratique d’enseignement (création de nouveaux contenus de formation, utilisation de nouveaux outils, expérimentation de nouvelles approches pédagogiques ?

Les objectifs de ces deux séries de questions sont :

- d’avoir une meilleure connaissance, plus précise et actualisée, de l’enseignement et de la formation au journalisme dans le monde entier ;
- de rassembler des informations sur les pratiques innovantes des enseignants et formateurs en journalisme à la fois en formation initiale et en formation continue. »

Les données traduisant la définition et la perception de l’innovation pédagogique par les répondants ont été extraites et interprétées plus haut dans ce travail²³⁰. Nous nous concentrons à ce stade sur les autres données recueillies.

Profil de l’échantillon

Composé de 69 répondants, l’échantillon est majoritairement féminin (64% de femmes) et 23 pays étaient représentés (issus de toutes les régions du monde – Afrique, Amériques, Asie, Europe, Proche-Orient, Océanie). La moyenne d’âge de l’échantillon est assez élevée puisque 39% des répondants avaient entre 55 et 65 ans et 32% entre 45 et 55 ans. Le niveau d’éducation est lui aussi élevé puis presque la moitié des répondants (49%) ont fait plus de cinq années d’études universitaires. Il s’agit essentiellement d’enseignants en formation initiale de journalisme (pour 75% d’entre eux, seulement 4% en formation continue), même si une proportion non négligeable (20% des répondants) intervient à la fois en formation initiale et en formation continue. Les répondants travaillent dans leur écrasante majorité pour une institution ou une école.

Les répondants sont plutôt expérimentés puisque 26% d’entre eux ont un nombre d’années d’expérience entre 15 et 20 ans d’expérience, 22% entre 10 et 20 ans et 22% plus de 20 ans. Presque 2 répondants sur 3 (61%) ont reçu une formation pour devenir enseignant/formateur en journalisme. Pour étayer cette affirmation, 7 arguments sont avancés (par ordre décroissant d’importance) :

²³⁰ Voir dans Partie 1 : Sur le terrain : une définition et une perception protéiformes de l’innovation pédagogique.

- dans la grande majorité des cas, les répondants mentionnent des diplômes universitaires généralistes (doctorat/Phd) ;
- un nombre légèrement moins important des répondants mentionnent un diplôme spécialisé dans le domaine du journalisme ;
- certains répondants mentionnent une formation de formateurs spécifique (programme complet ou formations ponctuelles en pédagogie) ;
- certains répondants indiquent avoir suivi, après leur intégration comme enseignant ou formateur en journalisme (souvent, une université), des formations ponctuelles en cours de carrière (ateliers – *teaching workshops* –, programmes ponctuels de formation – *teaching opportunities* – éventuellement organisés par des entreprises extérieures hors média) ;
- certains répondants mentionnent l’auto-apprentissage ;
- certains répondants indiquent le partage entre collègues comme source de formation à l’enseignement du journalisme ;
- enfin, certains (rares) répondants mentionnent leur expérience comme journalistes.

Aux répondants n’ayant pas reçu une formation pour devenir enseignant/formateur en journalisme, il était demandé de détailler le parcours informel suivi pour le devenir. Les réponses les plus fréquentes mentionnent un parcours composé de lectures, de rencontres et d’échanges entre collègues ou pairs (*peer mentoring*) ou d’apprentissage sur le tas (*learning by doing*).

Informations sur l’enseignement et la formation en journalisme

Après la série de questions dont la finalité était de caractériser avec précision les répondants, les questions suivantes se concentraient sur l’enseignement/formation au journalisme *stricto sensu*.

« *Dans votre pays, comment peut-on acquérir une formation initiale au journalisme ?* »
(plusieurs réponses possibles – notre traduction)

Dans une très grande majorité des cas (88% des réponses), la formation initiale en journalisme s’acquiert en université publique, la seconde option étant les institutions privées. Dans un certain nombre de pays toutefois, toutes les options sont possibles : « J’ai coché les 3 réponses mais les universités publiques sont les principaux fournisseurs de formation au journalisme, suivie de quelques *colleges* privés et de la formation sur le tas. » (Répondante 35, Australie – notre traduction). « Le journalisme au Danemark est une combinaison de savoir-faire de base enseignés à l’université et de stages en entreprise – vous pouvez aussi vous auto-former. » (Répondant 15, Danemark – notre traduction). Cette combinaison d’options est également présente dans des pays comme les États-Unis, la Grande-Bretagne…

Dernière option présentée, l’absence d’une formation spécifique en journalisme : « À noter que dans notre pays, le journalisme est une profession ouverte. Beaucoup de journalistes n’ont pas eu de formation au journalisme formelle mais peut-être un diplôme dans un autre domaine. Ils apprennent ensuite le journalisme sur le tas. » (Répondant 40, Finlande – notre traduction). Dernière piste, l’intervention d’acteurs extérieurs aux pays comme les ONG pour former les journalistes nationaux, comme c’est le cas au Bangladesh.

Informations spécifiques sur le contexte local de formation continue en journalisme

Les six questions suivantes tentaient d’appréhender le contexte de formation continue en journalisme dans les pays des répondants, une dimension qui nous rapprochait de notre travail.

« Dans votre pays, existe-t-il un dispositif de formation continue pour permettre aux journalistes de rafraîchir ou d’élargir leurs compétences professionnelles ? » (notre traduction)

L’objectif de cette question était de tenter d’évaluer la place qu’occupe la formation continue en journalisme dans d’autres environnements que le contexte francophone ou occidental où le principe de la formation permanente est en général acquis. Un peu plus d’1 répondant sur 2 (57%) a répondu par l’affirmative à cette question. Dans un nombre important

de pays, ce principe d'actualisation / d'élargissement des compétences journalistiques n'est donc pas acquis et la question suivante essaiera d'en expliquer les raisons.

« Si la formation continue des journalistes existe dans votre pays, est-elle obligatoire ou optionnelle ? » (notre traduction)

Ici, les répondants ont été unanimes : quand la formation continue des journalistes existe, elle est optionnelle comme l'indiquent 100% des réponses.

« Si la formation continue des journalistes existe dans votre pays, comment est-elle financée : par l'employeur ? par le journaliste lui-même ? par les 2 ? » (notre traduction)

Dans l'écrasant majorité des situations (72% des réponses), la formation continue des journalistes, dans les contextes nationaux de ces répondants, est financée conjointement par l'entreprise/le média et par le/la journaliste.

« Si la formation continue des journalistes existe dans votre pays, comment est-elle mise en œuvre : par des sessions de formation organisées « hors les murs » par des écoles spécialisées ? par des sessions de formation organisées en interne par le service Formation ou les Ressources humaines ? par des sessions de formation ou d'information de base organisées par des syndicats professionnels ou des clubs de la presse ? par des sessions en auto-apprentissage organisé par le/la journaliste (cours en ligne, webinars...) ? par d'autres moyens ? (plusieurs réponses possibles – notre traduction).

Parmi toutes les réponses possibles à cette question, celle évoquant les sessions de formation informelle ou d'information de base par les syndicats professionnels ou les clubs de la presse est celle qui remporte le plus de suffrages (70% des réponses). Les autres réponses affichent des scores assez importants et similaires (66% pour la formation continue en organisme extérieur, 59% pour l'auto-apprentissage, 57% pour la formation continue interne). Ce « panachage » témoigne d'une souplesse et d'un pragmatisme dans la recherche de solutions d'options de formation continue par le milieu journalistique.

À noter que parmi les autres solutions possibles, l'option des ONG finançant des formations continues individuelles ou des projets permettant une formation continue collective dans certains contextes nationaux est parfois évoquée.

« *Si la formation continue pour les journalistes existe dans votre pays, quels types de contenus ou de compétences peuvent-ils acquérir dans ces formations : des compétences journalistiques de base ? des spécialisations ? la maîtrise de nouveaux outils ou techniques ? la découverte de nouveaux domaines ou de nouvelles approches ? d'autres contenus ou compétences ?* »
(plusieurs réponses possibles – notre traduction)

Dans leur écrasante majorité, les répondants ont choisi... de ne pas choisir : les nouveaux contenus ou savoir-faire proposés en formation continue balaient toutes les options proposées dans la question, la réponse liée aux nouveaux domaines ou aux nouvelles approches (data visualisation, fact checking, stratégie digitale...) se plaçant légèrement devant les autres possibilités.

« *Si la formation continue pour les journalistes n'existe pas dans votre pays, pouvez-vous nous dire pourquoi ?* » (notre traduction)

Cette question a attiré plus d'une trentaine de réponses qui placent le sujet de la formation continue des journalistes dans plusieurs dimensions :

– *la dimension individuelle* : c'est au journaliste lui-même de s'en préoccuper, de faire l'effort de rafraîchir ses compétences par l'auto-formation ou par tout autre moyens. Quelques exemples de réponses allant dans ce sens :

> « C'est à la personne concernée de s'en charger, je pense – le besoin de formation professionnelle continue et d'évolution » (Répondante 64, Grande-Bretagne – notre traduction) ;

> « C'est à chacun de faire de la formation et d'apprendre de nouvelles compétences. Il n'y a pas de programme pour ça. » (Répondant 61, Suisse – notre traduction)

– *la dimension de l'opinion personnelle* : dans ces réponses apparaît une prise de position, un refus de la formation continue. Quelques exemples de réponses allant dans ce sens :

> « Participer à des formations continues n'intéresse pas les journalistes seniors. » (Répondant 7, Bangladesh – notre traduction)

> « Ce n'est pas considéré comme important. » (Répondante 6, Inde – notre traduction) ;

> « Les journalistes s'appuient sur les pratiques en vigueur dans la profession et en général, ils ne cherchent pas beaucoup d'aide ou de ressources externes. » (Répondante 62, États-Unis – notre traduction) ;

– *la dimension économique* : ces réponses font référence à la situation économique difficile traversée par certains médias qui, en réaction, consacrent leur temps et leurs ressources à leur activité et à leur survie plutôt qu'à la formation. Quelques exemples de réponses allant dans ce sens :

> « Les médias refusent de payer pour ça. » (Répondant 10, Grande-Bretagne – notre traduction) ;

> « Les médias ont des restrictions de budget et préfèrent dépenser pour leur subsistance que pour la formation des journalistes. » (Répondante 6, Inde – notre traduction) ;

> « Manque de fonds. Vous devez trouver des opportunités par vous-même » (Répondante 24, États-Unis – notre traduction) ;

> « Si les gens sont prêts à payer, il y a des formations organisées par les syndicats professionnels et aussi par les universités. » (Répondante 39, Grande-Bretagne – notre traduction) ;

– *la dimension structurelle* : ces réponses évoquent des obstacles liés aux médias et au fonctionnement de ce milieu. Quelques exemples de réponses allant dans ce sens :

> « Les médias voient à court terme et leurs relations avec les universités sont limitées. » (Répondant 66, Australie – notre traduction) ;

> « Ça existe mais ce n'est pas obligatoire, donc la plupart des journalistes n'en font pas assez (et ne sont pas à jour). » (Répondante 36, Suisse – notre traduction) ;

> « Manque de volonté, basée sur notre histoire, d'imposer à un journaliste ce qu'il doit être ou faire. » (Répondante 34, États-Unis – notre traduction) ;

> « Je crois que [la formation continue] est considérée comme un concept pour les professions libérales plutôt que pour le journalisme. Trouver les ressources est également un problème. » (Répondante 33, Australie – notre traduction).

Une dernière série de réponses nous semble intéressante à mentionner car elles traduisent, par l'incompréhension de la question ou sa critique, une position culturelle spécifique par rapport à la formation continue. Quelques exemples de réponses allant dans ce sens :

– « Certains programmes existent. Je ne suis pas sûre de bien comprendre les paramètres de la question. » (Répondante 57, États-Unis – notre traduction) ;

– « J'ai répondu "Oui" mais je ne comprends pas vraiment le sens de votre question. Comment définit-on la formation continue ? Aux États-Unis, on trouve quelques instituts de formation pour le milieu de la carrière, comme le Poynter Institute for Media Studies, mais la plupart des journalistes travaillent pour des entreprises qui se disent qu'elles ne peuvent pas se permettre d'envoyer des journalistes suivre ce genre de formation. » (Répondante 25, États-Unis – notre traduction) ;

– « Ces questions, c'est un peu tout noir ou tout blanc... Est-ce possible pour un journaliste de continuer à accroître ses compétences ? Oui, il y a des universités, des associations et des organismes pour cela, et des rédactions le font également. Mais est-ce un protocole de formation formalisé ou un processus de ré-accréditation comme on le fait pour les médecins ? Non, car en Australie les journalistes ne sont pas formellement accrédités [NDLR : reconnus officiellement avec une carte de presse comme en France ou en Suisse]. (...) Le domaine du journalisme est varié et les gens l'intègrent avec toutes sortes de formations et d'expériences, on ne peut pas généraliser. » (Répondante 47, Australie – notre traduction).

S'il en était besoin, cette dernière série de réponses rappelle à quel point, d'une part, le champ de la formation au journalisme, et notamment continue, est étroitement lié à chacun des contextes culturels dans lequel il se concrétise – ou pas – et que d'autre part, la dimension de

l'innovation pédagogique dans un tel champ est-elle-même sujette à des divergences d'appréciation culturelles, comme nous avons essayé de le montrer au tout début de cette recherche.²³¹ Comme cette problématique de l'innovation pédagogique est inscrite dans la formation des journalistes au sens large, cette dernière est elle-même inscrite dans un environnement professionnel et culturel, ces « poupées gigognes » s'emboîtant les unes dans les autres. C'est la conscience de cette interdépendance qui nous a fait détailler cet environnement pour chacun des pays observés en détail pour cette recherche (France, Canada, Suisse).

Ces dernières réponses nous renvoient également à notre propre démarche, malgré notre souhait de neutralité axiologique exprimé dans notre introduction : la formulation de certaines questions dans nos enquêtes et, plus globalement, le propos de notre recherche, même s'il s'efforce d'être libellé de la façon la plus neutre et claire possible peuvent visiblement prêter à incompréhension ou à confusion pour certains de nos interlocuteurs selon leur contexte d'exercice du journalisme et de vécu de la formation professionnelle. L'orientation de nos enquêtes, nos interrogations et, plus largement, notre choix de sujet de thèse, sont éminemment culturels – nous en prenons pleinement conscience ici en prenant connaissance de ces réactions et réponses. Ces divergences et incompréhensions sont heureusement rares et n'invalident pas la globalité de notre démarche, comme nous l'ont démontré la grande majorité des interlocuteurs rencontrés dans plusieurs contextes très différents.

Informations sur les contenus de formation et modes pédagogiques

Après le recueil des informations générales et spécifiques contextualisant l'enseignement / la formation au journalisme assurée par les répondants, les dix dernières questions de l'enquête abordaient directement cette pratique et préparaient le terrain pour la dernière enquête, consacrée exclusivement à l'innovation pédagogique. Dans le cas où les répondants à cette première enquête choisiraient (par lassitude, par manque de temps) de ne pas

²³¹ Voir Partie 1 : Sur le terrain : une définition et une perception protéiformes de l'innovation pédagogique.

répondre à la seconde enquête, ces questions permettaient de recueillir quelques premières informations sur l'innovation pédagogique concrète, sur le terrain

Pour comprendre leur logique, il convient en effet de rappeler qu'en 2019, au moment où ces questionnaires ont été proposés aux enseignants et formateurs en journalisme, la modalité pédagogique majeure en enseignement/formation du journalisme était le face-à-face pédagogique – on dirait aujourd'hui « cours en présentiel » – avec une classe à l'effectif plus ou moins conséquent. Le mode distanciel était très exceptionnel, et plus encore le mélange des deux modalités (enseignement/formation hybride) qui apparaissaient dès lors comme une innovation pédagogique dans la plupart des contextes d'enseignement. Cette dizaine de question avait été conçue dans ce sens pour essayer de déterminer, grâce aux répondants de notre échantillon international, la part concrète d'innovation pédagogique présente dans les différents contextes. Même si cette partie de l'enquête peut aujourd'hui paraître obsolète, nous avons choisi de la conserver car, paradoxalement, elle nous semble retrouver actuellement sa pertinence : comme l'illustrera la suite de notre travail,²³² une partie des structures d'enseignement et de formation au journalisme semble avoir « pris le pli » du distanciel et, dans un environnement sanitaire aujourd'hui relativement plus souple qui n'impose plus cette seule modalité pédagogique, les programmes d'enseignement et de formation au journalisme sont revus dans leur intégralité pour mettre en place des apprentissages hybrides.

Voici les questions telles qu'elles étaient posées au moment du Congrès WJEC et les réponses qu'elles avaient suscitées.

« En tant qu'enseignant/formateur en journalisme, quelles matières enseignez-vous : bases du journalisme, spécialisations journalistiques, outils et techniques, nouveaux domaines et approches...) ? »

Parmi toutes les réponses proposées, l'enseignement des bases du journalisme (écriture, édition, tournage vidéo...) recueille le plus fort pourcentage (43%) suivi de l'enseignement des

²³² Voir Partie 3 : l'innovation pédagogique en action – le cas de l'École de formation au journalisme et au multimédia de Lausanne (Suisse).

spécialités (genres journalistiques spécifiques, formations techniques...). Un nombre important de répondants indique enseigner indifféremment toutes les options proposées dans la question.

« Quelles modalités pédagogiques utilisez-vous : cours en face-à-face pédagogique, cours à distance (e-learning), cours hybrides (blended learning)... ? »

Pour les raisons précisées un peu plus haut, la majeure partie des répondants (68%), sans surprise, répondent qu'ils animent des cours en face-à-face pédagogique, « en présentiel », ce qui était la norme à l'époque. Toutefois, un nombre non négligeable de répondants (12%) indiquait déjà avoir une approche mixte, hybride, mêlant face-à-face classiques et cours à distance.

« Si vous assurez des cours classiques (face-à-face pédagogique), comment les organisez-vous : cours magistral, cours en groupes orientés vers un projet, cours entre pairs, classes inversées, classes renversées, autres solutions d'organisation ? » (plusieurs réponses possibles)

La grande majorité des répondants (80%) indiquent effectuer des cours magistraux mais le travail en groupe en enseignement/formation au journalisme est une option fréquente (58% des réponses). Plus rares sont les répondants citant la classe inversée ou de sessions entre pairs comme des solutions qu'ils utilisent.

« Si vous animez des cours en e-learning, comment les organisez-vous : cours magistral en ligne, travail en groupe en ligne, webinars, auto-apprentissage en ligne, autres solutions d'organisation ? » (plusieurs réponses possibles)

Pour cette question, 2 réponses se détachent nettement : le cours magistral en ligne et l'auto-apprentissage en ligne (45% des réponses pour chacune des 2 solutions). Ces solutions d'organisation des cours en ligne sont celles qui ont été d'emblée adoptées lors de l'imposition des formations en distanciel en 2020 et 2021, notre enquête préfigurant d'une certaine façon les préférences qu'allaient naturellement adopter les enseignants/formateurs en journalisme.

« Si vous animez des cours en e-learning, ces cours sont-ils bien acceptés par vos étudiants ? »

Cette question aborde explicitement la question de l'acceptation d'une modalité pédagogique innovante... à l'époque. Elle a suscité une extrême variété de réponses (reflétant

certainement la grande diversité des contextes), ce qui rend l'analyse de ces résultats difficile. Toutefois, quelques enseignements peuvent être tirés de ces réponses très hétérogènes :

- un nombre important de réponses indique un retour très positif des étudiants et apprenants (formation initiale majoritairement, mais aussi quelques situations de formation continue) ;
- certaines réponses indiquent la flexibilité comme l'atout majeur du cours en e-learning mis en avant par les apprenants et étudiants... même si les répondants distinguent clairement la flexibilité appréciée et l'implication réelle des étudiants, parfois en décalage. C'est ce qu'explique un des répondants : « Ils aiment ça mais j'ai remarqué que c'est seulement les étudiants intéressés et passionnés qui regardent vraiment les vidéos. La plupart ne passe pas beaucoup de temps en dehors de l'université pour faire de l'auto-apprentissage. » (Répondant 51, Australie – notre traduction) ;
- certains répondants indiquent que leurs étudiants préfèrent le face-à-face classique ;
- certains répondants s'interrogent sur le juste équilibre à trouver entre face-à-face classique et enseignement/formation à distance ;
- dans certaines réponses enfin, on peut se demander si le répondant évoque l'acceptation du e-learning par son public... ou par lui-même/elle-même. C'est le cas de cette répondante : « Quelques cours en ligne sont nécessaires, mais pas beaucoup (Répondante 23, États-Unis – notre traduction).

« Si vous animez des cours en e-learning, ces cours sont-ils efficaces (performance et résultats) ? »

Comme dans le cas de la question précédente, cette question a produit une extrême variété de réponses – du « très positif » au « pas terrible » – due sans doute à la grande diversité des contextes. Toutefois, quelques enseignements peuvent être tirés de ces réponses très hétérogènes :

- certains répondants confrontent tout de suite cette modalité pédagogique distancielle avec le face-à-face classique, la jugeant semblable en termes de résultats ou affirmant que ceux-ci ne sont pas aussi bons qu'en présentiel ;
- certains répondants mettent en perspective cette modalité pédagogique du e-learning, la resituant dans un programme plus global, dans un tout combinant différentes modalités pédagogiques, rendant difficile une appréciation spécifique des résultats du e-learning ;

- certains répondants relient l’efficacité du e-learning à la matière enseignée, certains contenus (notamment la technique) s’adaptant mieux selon eux à cette modalité pédagogique ;
- enfin, certains répondants soulignent une efficacité spécifique de cette modalité pédagogique, à l’instar de cette répondante : « Ça marche plutôt bien si vous considérez ce que les étudiants semblent apprendre. Cela permet aux étudiants (et exige d’eux) une participation plus importante. Cela fait taire les mâles blancs et les petites futées qui ont tendance à s’imposer dans les cours classiques, ça donne plus de voix aux étudiants étrangers qui peuvent craindre de s’exprimer dans les cours classiques parce qu’ils ont peur de faire des fautes de grammaire à l’oral. » (Répondante 25, États-Unis – notre traduction).

« Si vous animez des cours hybrides (blended learning), quelles sont les matières que vous enseignez en présentiel (face-à-face pédagogique) ? »

Cette question comme la suivante visait à apprécier comment les enseignants/formateurs en journalisme, s’ils animaient des cours hybrides, répartissaient leurs contenus de formation en fonction de la modalité pédagogique employée, présenteielle ou distancielle. Implicitement, il s’agissait de savoir si les répondants estimaient qu’une modalité pédagogique particulier, ici le face-à-face « présentiel », favorisait la transmission et l’apprentissage d’un contenu spécifique.

L’extrême diversité des réponses, si elle traduit la variété des contextes déjà mentionnée plus haut, reflète également chez certains répondants une méconnaissance de l’apport de chacune des 2 modalités pédagogiques disponibles dans un dispositif hybride. Dans l’esprit de certains répondants, l’un vaut sans doute l’autre ou, plus précisément, on fait en e-learning comme on ferait en présentiel. Les réponses apportées à cette question peuvent être catégorisées de la façon suivante :

- dans le dispositif hybride, le face-à-face sert à transmettre tout type de contenu, théorique comme pratique ;
- dans le dispositif hybride, le face-à-face sert à transmettre uniquement la théorie ;
- dans le dispositif hybride, le face-à-face sert à transmettre uniquement la pratique (exercices, manipulation d’outils, mises en situation) ;
- dans le dispositif hybride, le face-à-face sert à transmettre des contenus spécifiques ;

- dans le dispositif hybride, le face-à-face sert à renforcer
- dans le dispositif hybride, le face-à-face sert à développer des échanges, des idées.

« *Si vous animez des cours hybrides (blended learning), quelles sont les matières que vous enseignez en distanciel (e-learning) ?* »

On retrouve ici une grande variété de réponses mais les répondants semblent ici avoir une idée plus précise de ce qu'ils peuvent ou veulent obtenir du e-learning. Les réponses apportées à cette question peuvent être catégorisées de la façon suivante (par ordre décroissant d'importance) :

- dans le dispositif hybride, le e-learning sert à acquérir des techniques, des contenus pratiques, notamment via des tutoriels ;
- dans le dispositif hybride, le e-learning sert à transmettre les parties démonstratives et explicatives d'un cours ;
- dans le dispositif hybride, le e-learning sert à proposer des lectures préliminaires, les parties théoriques, les principes et permet une phase de conceptualisation ;
- dans le dispositif hybride, le e-learning sert à proposer globalement des ressources pour servir le cours physique.

Deux répondants évoquent une recherche de complémentarité plus aboutie entre les deux modalités pédagogiques :

- « Je fais cela en mixant les deux modalités pour chaque sujet. Ils regardent un travail préparé pour eux puis nous le discutons en classe. » (Répondant 67, Australie – notre traduction)
- « Les vidéos et les cours permettent des discussions théoriques en profondeur. Les vidéos présentent la théorie pour la semaine et la contextualisent avec d'autres contenus de formations et d'autres exemples. Les cours évaluent les acquis grâce à des questionnaires rapides, renforcent le concept et fournissent des exemples. » (Répondant 35, Australie – notre traduction)

« *Si vous animez des cours hybrides (blended learning), ces cours sont-ils bien acceptés par vos étudiants ?* »

Dans les réponses à cette question, on retrouve une tendance déjà rencontrée dans une des questions ci-dessus (« *Si vous animez des cours en e-learning, ces cours sont-ils bien acceptés par vos étudiants ?* »). Une grande majorité des réponses indiquent que les cours hybrides sont bien, voire très bien acceptés par les apprenants/étudiants. Certains répondants pointent certaines conditions nécessaires à leur bon fonctionnement (organisation impeccable, capacité des apprenants/étudiants à travailler de manière indépendante et à y consacrer du temps). Enfin, certains répondants minorent le processus (« Les cours hybrides ne concernent que des parties mineures du programme. » – Répondant 3, Danemark – notre traduction) ou le rejettent (« Les étudiants ont l’air OK avec ce type de cours mais personnellement je préfère soit tous les cours en face-à-face, soit tous les cours en ligne » – Répondant 25, États-Unis – notre traduction).

« Si vous animez des cours hybrides (blended learning), ces cours sont-ils efficaces (performance et résultats) ? »

À cette question, la plupart des répondants répondent que ces cours hybrides donnent de très bons résultats. Certains des répondants reconnaissent qu’ils ne peuvent évaluer l’efficacité des cours hybrides car ils n’ont pas évalué le même cours dans une modalité plus classique et ne peuvent donc pas comparer. Enfin, certaines réponses montrent que les répondants confondent acceptation de la modalité pédagogique hybride et efficacité de celle-ci.

ANNEXE 4 – ENQUETE EN LIGNE ENG2 – FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES JOURNALISTES (2/2) : INNOVATION PEDAGOGIQUE (*JOURNALIST INITIAL AND LIFELONG TRAINING (2/2): EDUCATIONAL INNOVATION*)

Cette enquête avait un objectif : permettre aux enseignants/formateurs en journalisme de s'exprimer explicitement sur l'innovation pédagogique, depuis leur perception de cette notion jusqu'à leur expérimentation concrète de cette notion dans leur champ d'activité. Elle visait également à faire apparaître les obstacles à cette démarche et les conditions d'acceptation de l'innovation pédagogique.

Lancée en juillet 2019 pendant le Congrès WJEC de Paris, elle comportait 24 questions : 3 sur l'approche globale de l'innovation pédagogique du répondant, 14 sur l'expérience concrète du répondant en matière d'innovation pédagogique et 7 pour recueillir des informations générales sur le répondant (âge, sexe, niveau d'études...).

Elle était présentée de la façon suivante (notre traduction) :

« Votre métier consiste à former des journalistes, que ce soit en début de carrière lorsqu'ils acquièrent leurs premières compétences (formation initiale) ou quand ils ont besoin de rafraîchir ou d'élargir leur savoir-faire professionnel (formation continue). Vous êtes la personne idéale pour répondre à ces 2 questions :

- comment l'enseignement du journalisme est-il organisé dans votre pays ?
- quelle est l'importance de l'innovation dans votre propre pratique d'enseignement (création de nouveaux contenus de formation, utilisation de nouveaux outils, expérimentation de nouvelles approches pédagogiques ?

Les objectifs de ces 2 séries de questions sont :

- d'avoir une meilleure connaissance, plus précise et actualisée, de l'enseignement et de la formation au journalisme dans le monde entier ;

– de rassembler des informations sur les pratiques innovantes des enseignants et formateurs en journalisme à la fois en formation initiale et en formation continue.

Profil de l'échantillon

Composé de 47 répondants, l'échantillon est majoritairement féminin (68% de femmes) et 20 pays étaient représentés (issus de toutes les régions du monde – Afrique, Amériques, Asie, Europe, Proche-Orient, Océanie).

La moyenne d'âge de l'échantillon est assez élevée puisque 43% des répondants avaient entre 55 et 65 ans et 26% entre 45 et 55 ans. Le niveau d'éducation est lui aussi élevé puis presque la moitié des répondants (49%) ont fait plus de cinq années d'études universitaires. Il s'agit essentiellement d'enseignants en formation initiale de journalisme. Les répondants travaillent dans leur écrasante majorité pour une université.

Les 2 premières questions de l'enquête concernaient la définition de l'innovation pédagogique par les répondants eux-mêmes et la perception qu'ils en avaient.

« *Quelle est votre définition personnelle de l'innovation pédagogique ?* »

Répondante 24, Australie (notre traduction)

“Pour moi, il y a 3 éléments principaux dans l'innovation : l'innovation dans les études en journalisme et en médias, sans lien obligatoire avec la pratique journalistique dans les médias (comme l'acquisition de compétences d'évaluation critique, l'apprentissage basé sur des projets de recherche, des cours d'études de cas, le traitement de l'actualité en direct) ; l'innovation dans l'enseignement universitaire en lien avec les évolutions de la pratique journalistique (data journalisme, visualisation, référencement, analyse des statistiques de fréquentation, vérification des infos – *fact checking* –, journalisme mobile – *mo-jo*...) ; enfin, l'innovation dans la pratique pédagogique, comme par exemple la classe inversée qui incite les étudiants à préparer les cours en lisant certains documents ou en accomplissant d'autres tâches et ainsi être prêt pour un niveau d'apprentissage plus avancé.”

Répondante 8, Canada (notre traduction)

"En termes d'innovation, je crois qu'il faut trouver un juste milieu entre ce qui est une nouvelle approche dans la profession que vous enseignez [sic] et ce que sont les élèves aujourd'hui. Leurs attentes, leurs compétences, leurs expériences précédentes peuvent changer d'une année sur l'autre (ou d'une classe à l'autre), il faut donc en prendre compte à chaque fois même si ce que vous enseignez ne change pas beaucoup."

Répondante 35, Pays-Bas (notre traduction)

"L'innovation pédagogique consiste à créer les conditions pour que les élèves s'approprient leur « voyage d'apprentissage », en leur procurant un espace de découvertes et d'erreurs dans lequel les enseignants passent du rôle d'expert à celui de facilitateur du processus d'apprentissage."

Répondante 34, Grande-Bretagne (notre traduction)

"[L'innovation pédagogique, c'est] quand les professeurs en journalisme de l'université et les étudiants s'impliquent pour apprendre ensemble, quand ils collaborent sur les devoirs, les projets, etc. pour atteindre un objectif donné en utilisant des façons de pensée créatives, en important des techniques et des idées provenant d'autres disciplines ou d'autres domaines de leur vie."

Répondant 14, Tunisie (questionnaire FR4)

"C'est à la fois une posture (plus interactive), une compétence (technique) et un objet moins centré sur les informations que sur les connaissances, moins porté sur les savoirs que sur les modes d'acquisition du savoir."

Répondante 2, France (questionnaire FR1)

"Je ne me suis jamais vraiment posé la question. Je dirais que pour moi, l'innovation pédagogique consiste à ne pas rester sur ses acquis et ses habitudes et tenter de nouvelles approches pour permettre aux étudiants de mieux appréhender les contenus de leur formation."

Répondant 47, Suisse, notre traduction

“Tout ce qui diffère de « la classe en frontal » et qui est adapté à ce que nous enseignons, quelle que soit la matière.”

Répondant 37, Grande-Bretagne, notre traduction

“Pour faire simple, nous pouvons faire mieux que les cours magistraux « ma parole, mon tableau », en communication descendante. Je suis plus intéressé par l'apprentissage en profondeur.”

Répondant 1, France, questionnaire FR2

“Toute approche qui mobilise d'autres méthodes que celle du cours transmissif « traditionnel », et plus particulièrement des approches qui mobilisent la participation active des apprenants.”

Répondante 39, Grande-Bretagne, notre traduction

“[L'innovation pédagogique, c'est...] explorer de nouvelles approches pour motiver les étudiants.”

Répondante X, Australie, notre traduction

“[L'innovation pédagogique, c'est...] motiver les étudiants pour stimuler leur intérêt par le moyen d'activités aux dimensions multiples qui proposent des façons de développer les compétences et la compréhension centrées sur les étudiants.”

Répondante 12, Ghana, notre traduction

“L'innovation pédagogique est la traduction de nouvelles idées, concepts et approches en enseignement afin de renforcer l'expérience des étudiants et leurs résultats.”

Répondant 1, France, questionnaire FR2

“Trouver les moyens d'intéresser les étudiants, qu'ils progressent et qu'ils deviennent autonomes.”

Répondante 36, Birmanie, notre traduction

“L'innovation pédagogique consiste à faire en sorte que les étudiants apprennent seuls.

Répondante 43, Grande-Bretagne, notre traduction

“[L'innovation pédagogique, c'est...] inverser la classe et se concentrer sur un travail en mode projet qui facilite l'apprentissage du monde réel.”

Répondante 11, Danemark, notre traduction

“L'innovation pédagogique, c'est la classe inversée, la formation avec de nouvelles plateformes collaboratives et, dernière chose mais non des moindres, explorer de nouvelles méthodes avec les étudiants. Ainsi, avec des nouveaux outils, de nouvelles méthodes plus innovantes, on sera plus malins ensemble.”

Répondante 10, France, questionnaire FR4

“[L'innovation pédagogique, c'est...] la remise en cause d'un processus d'apprentissage prétendument linéaire ; la mise en situation disruptive; le questionnement de la relation enseignant-apprenant-entreprise (média).”

Répondante 11, France, questionnaire FR4

“L'innovation pédagogique, c'est proposer des cours par projets, axés sur des apprentissages sur mesure pour chacun des étudiants, avec en ligne de mire un objectif collectif à atteindre. Ne pas accorder trop d'importance à l'évaluation, mais plutôt aux feedbacks et aux apprentissages de chacun, en fonction de son projet professionnel.”

Répondant 9, Belgique, questionnaire FR2

“[L'innovation pédagogique, c'est...] faire évoluer les cursus pour explorer de nouveaux besoins.”

Répondant 6, France, questionnaire FR2

“[L'innovation pédagogique, c'est...] renouveler, dynamiser, personnaliser des contenus de formation.”

Répondante 25, Suisse, notre traduction

“[L'innovation pédagogique, c'est...] créer de nouveaux sujets, de nouvelles approches, de nouvelles méthodes.”

Répondant 3, États-Unis, notre traduction

“[L'innovation pédagogique, c'est...] créer de nouveaux cours comme le data ou appliquer des techniques différentes comme la classe inversée.”

Répondante 28, États-Unis

“[L'innovation pédagogique, c'est...] prendre les pratiques ou les outils existants et les combiner ou les utiliser façon nouvelle pour accroître l'efficacité de l'enseignement.”

Répondante 3, Tunisie, questionnaire FR2

“[L'innovation pédagogique, c'est...] utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement.”

Répondante 18, Philippines, notre traduction

“[L'innovation pédagogique, c'est...] l'utilisation des méthodes basées sur les technologies de l'information et la communication (*ICT-based methods*).”

Répondante 13, Géorgie

“[L'innovation pédagogique, c'est...] une façon d'acquérir des connaissances bénéfique pour l'étudiant et dont certains des éléments sont numériques.”

Répondant 2, France, questionnaire FR2

“[L'innovation pédagogique, c'est...] utiliser les nouveaux outils technologiques et être en perpétuel interrogation sur les meilleurs moyens pour faire passer les messages pédagogiques.”

Répondante 15, États-Unis, notre traduction

“[L'innovation pédagogique, c'est...] être désireux d'utiliser de nouveaux outils dans la classe et être désireux d'ENSEIGNER (*en lettres capitales dans la réponse, NDLR*) de nouveaux outils aux jeunes journalistes.”

Répondante 29, Allemagne, notre traduction

“Le contact personnel et le coaching individuel sont aussi importants pour la progression des élèves que les nouvelles technologies.”

Répondant 44, Australie, notre traduction

“[L'innovation pédagogique, c'est...] réagir aux changements de l'environnement d'apprentissage, aux groupes d'étudiants et à l'université.”

Répondant 1, Espagne, notre traduction

“[L'innovation pédagogique, c'est...] être conscient des besoins de la profession et essayer d'y apporter une réponse appropriée.”

Les répondants suivants vont un cran plus loin en avançant un lien plus étroit entre l'innovation et la profession, le secteur des médias.

Répondant 10, Grande-Bretagne, notre traduction

“[L'innovation pédagogique, c'est...] rester conscient à la fois des standards du secteur des médias et du monde académique, puis modeler et infuser les besoins de changement des 2 secteurs dans la pédagogie.”

Répondante 7, Afrique du Sud, notre traduction

“[L'innovation pédagogique, c'est...] rester en phase avec le secteur des médias, les changements dans les modes d'apprentissage des étudiants et l'innovation dans le but d'aligner la matière enseignée avec les attentes du secteur des médias et des étudiants.”

Une synthèse de ces réponses a été proposée plus haut dans notre travail.²³³

« *Quelle est votre perception de l'innovation pédagogique ?* »

²³³ Voir Partie 1 – Sur le terrain : une définition et une perception protéiformes de l'innovation pédagogique

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Standard Deviation	Responses	Weighted Average
Is a bad thing - Is a good thing	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4%)	1 (2%)	1 (2%)	6 (13%)	9 (19%)	27 (57%)	7.7	47	9.02 / 10
Is useless - Is necessary	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4%)	1 (2%)	0 (0%)	9 (19%)	9 (19%)	25 (53%)	7.34	47	8.96 / 10
Is dangerous for the students - Is beneficial to the students	2 (4%)	2 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (6%)	2 (4%)	2 (4%)	9 (19%)	6 (13%)	21 (45%)	5.89	47	8.06 / 10
Is dangerous for the teachers - Is beneficial to the teachers	2 (4%)	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (6%)	3 (6%)	4 (9%)	6 (13%)	10 (21%)	18 (38%)	5.21	47	8.09 / 10
Is secondary - Is essential	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	2 (4%)	5 (11%)	6 (13%)	5 (11%)	11 (23%)	16 (34%)	4.94	47	8.17 / 10
Is not easy to implement - Is easy to implement	0 (0%)	0 (0%)	7 (15%)	3 (6%)	7 (15%)	6 (13%)	12 (26%)	5 (11%)	3 (6%)	0 (0%)	4 (9%)	3.52	47	5.36 / 10
Is not easily accepted by students - Is easily accepted by students	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	6 (13%)	13 (28%)	11 (23%)	11 (23%)	3 (6%)	2 (4%)	4.86	47	6.89 / 10
Is not easily accepted by teachers - Is easily accepted by teachers	0 (0%)	1 (2%)	5 (11%)	4 (9%)	6 (13%)	12 (26%)	7 (15%)	6 (13%)	3 (6%)	2 (4%)	1 (2%)	3.31	47	5.17 / 10
Is not easily accepted by institutions - Is easily accepted by institutions	1 (2%)	3 (6%)	2 (4%)	7 (15%)	7 (15%)	7 (15%)	4 (9%)	9 (19%)	4 (9%)	0 (0%)	3 (6%)	2.73	47	5.11 / 10
Has a negative influence on students - Has a positive influence on students	2 (4%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4%)	0 (0%)	8 (17%)	10 (21%)	13 (28%)	11 (23%)	4.88	47	7.98 / 10
Has a negative influence on teachers - Has a positive influence on teachers	2 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (2%)	6 (13%)	3 (6%)	7 (15%)	10 (21%)	7 (15%)	10 (21%)	3.67	47	7.38 / 10
Has a negative influence on institutions - Has a positive influence on institutions	3 (6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4%)	1 (2%)	9 (19%)	8 (17%)	8 (17%)	16 (34%)	5.03	47	7.98 / 10
														7.35 / 10

Pour interpréter les réponses ci-dessus, nous choisissons, pour chacun des critères observés, d'adopter la grille d'analyse suivante :

- mise en avant de la réponse recueillant le plus de résultats ;
- mise en avant de la tendance générale (réponses globalement négatives / globalement positives) en agrégeant les résultats les plus importants ;
- cas particuliers ;
- synthèse pour le critère observé.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle une mauvaise chose / une bonne chose ?

Plus d'un répondant sur 2 (57 % – score 10) considère que l'innovation pédagogique est une bonne chose, une tendance générale renforcée par les réponses suivantes (les scores échelonnés entre 5 et 9 représentent 40 %). Très rares sont les répondants (1 répondant, soit 2 %) exprimant une appréciation globalement négative de l'innovation pédagogique.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle inutile / nécessaire ?

Plus d'un répondant sur 2 (53 % – score 10) considère que l'innovation pédagogique est nécessaire, une tendance générale renforcée par les réponses suivantes (les réponses échelonnées entre 5 et 9 représentent 44 %). Très rares sont les répondants (1 répondant, soit 2 %) qui estiment que l'innovation pédagogique est globalement inutile.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle dangereuse / bénéfique pour les étudiants ?

Moins d'un répondant sur 2 (45 % – score 10) considère que l'innovation pédagogique est bénéfique pour les étudiants, mais la tendance générale exprimée par les réponses suivantes (les réponses échelonnées entre 5 et 9 représentent 56%) reste positive. Le nombre de répondants (4 répondants, soit 8 %) estimant que l'innovation pédagogique peut être dangereuse pour les étudiants n'est pas négligeable.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle dangereuse / bénéfique pour les professeurs ?

Moins d'un répondant sur 2 (34 % – score 10) considère que l'innovation pédagogique est bénéfique, mais la tendance générale exprimée par les réponses suivantes (les réponses échelonnées entre 5 et 9 représentent 55 %) reste positive. Le nombre de répondants (3 répondants, soit 6 %) estimant que l'innovation pédagogique peut être dangereuse pour les enseignants n'est pas négligeable.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle secondaire / essentielle ?

Moins d'un répondant sur 2 (38 % – score 10) considère que l'innovation pédagogique est bénéfique pour les étudiants, mais la tendance générale exprimée par les réponses suivantes (les réponses échelonnées entre 5 et 9 représentent 62 %) reste positive. Le nombre de répondants (2 répondants, soit 4 %) estimant que l'innovation pédagogique est secondaire est négligeable.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle difficile à mettre en œuvre / facile à mettre en œuvre ?

Cette question relative à la mise en place concrète de l'innovation pédagogique révèle un des principaux points d'achoppement. Si un peu plus d'un répondant sur 4 (26 % – score 6)

estime que celle-ci est plutôt facile à mettre en œuvre, une opinion confortée par d'autres réponses favorables (26 %, – scores 7 à 10), plus d'un tiers des répondants (36 % – scores 2 à 4) est plutôt de l'avis contraire.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle difficile à accepter par les étudiants / facile à accepter par les étudiants ?

Un répondant sur 3 (28 % – score 6) estime que celle-ci est plutôt facile à accepter par les étudiants, une opinion confortée par d'autres réponses favorables (56 %, – scores 7 à 10). Un nombre non négligeable de répondants (7 personnes, soit 17 % – scores 4 et 5) est d'avis partagé ou plutôt de l'avis contraire.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle difficile à accepter par les professeurs/ facile à accepter par les professeurs ?

Autre résultat intéressant ici pour cette question liée à l'acceptation de l'innovation pédagogique par les professeurs. Un répondant sur 4 (26 % – score 5) a un avis partagé sur la question, 40 % des répondants (scores 6 à 10) pensent que l'innovation pédagogique est facile à accepter par les professeurs... et 35 % (score 0 à 4) sont plutôt de l'avis contraire.

Pour vous, l'innovation pédagogique est-elle difficile à accepter par l'institution / facile à accepter par l'institution ?

Dans la même veine que la question précédente, la perception de l'acceptation de l'innovation pédagogique par les institutions suscite des réponses très variables. Presque 1 répondant sur 5 (19 % – score 7) estime que l'innovation est plutôt facile à accepter par l'institution, une opinion confortée par les autres score positifs (24 % – scores de 6 à 10). En revanche, 15 % des répondants (score 5) ont un avis partagé sur la question... et 42 % sont plutôt de l'avis contraire.

Pour vous, l'innovation pédagogique a-t-elle une influence négative sur les étudiants / une influence positive sur les étudiants ?

Presque 1 répondant sur 3 (28 % – score 9) estime que l'innovation pédagogique exerce une influence positive sur les étudiants, une opinion renforcée par la proportion importante de

réponses positives (61 % – scores 6, 8, 9 et 10). Les pourcentages de réponses indiquant un avis partagé sur la question (4 % – réponse 5) ou estimant que cette influence est négative (4 % – scores de 0 à 4) sont négligeables.

Pour vous, l'innovation pédagogique a-t-elle une influence négative sur les professeurs / une influence positive sur les professeurs ?

Cette question recueille des résultats presque similaires à la précédente. Un peu plus d'1 répondant sur 5 (21 % – score 8) estime que l'innovation pédagogique exerce une influence pédagogique sur les professeurs, une opinion renforcée par la proportion de réponses positives (57 % – score 6, 7, 9, 10). Un pourcentage non négligeable (13 % – score 5) de répondants a un avis partagé sur la question, c'est également le cas pour les répondants pointant une influence négative de l'innovation pédagogique sur les professeurs (8 % – scores de 0 à 4).

Pour vous, l'innovation pédagogique a-t-elle difficile une influence négative sur l'institution / une influence positive sur l'institution ?

L'homogénéité des réponses à cette question révèle un avis presque unanime des répondants sur l'influence de l'innovation pédagogique sur l'institution. Plus d'un tiers d'entre eux (34 % – score 10) estime que cette influence est très positive, une opinion renforcée par la proportion des autres réponses positives (55 % – scores 6 à 9). Un pourcentage négligeable (4 % – score 5) de répondants a un avis partagé sur la question. Enfin, quelques répondants (4 % – score 0) pointent une influence négative de l'innovation pédagogique sur l'institution.

La troisième question de l'enquête proposait aux répondants de développer certaines de leurs réponses précédentes et a produit un grand nombre (43 réponses sur 47 répondants) et une grande variété de réponses, une richesse que nous nous proposons d'analyser ici. Nous avons choisi de nous concentrer sur les réponses évoquant explicitement les obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique, dévoilant ainsi en creux les conditions à remplir pour cette acceptation au cœur de notre recherche.

Les obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique par les enseignants et formateurs

Certains des obstacles pointés par les répondants recourent ceux des étudiants/apprenants, d'autres sont plus spécifiques :

– « L'innovation n'est pas toujours facilement acceptée par les étudiants et les profs qui peuvent être résistants au changement. Ils préfèrent la méthode la plus facile de faire les choses sans se rendre compte de l'impact que peut avoir l'innovation sur leur enseignement et leur apprentissage. » (Répondante 2, Liban – notre traduction) ;

– « Changer la routine dans le fonctionnement de chacun est un véritable défi. La plupart des professeurs ne veulent pas changer leurs habitudes. Je vois beaucoup d'anxiété et de peur qu'on regarde d'un peu plus près comment les professeurs font leur travail de manière efficace et qu'on réfléchisse sur les changements possibles pour l'améliorer. » (Répondant 9, Pays-Bas – notre traduction) ;

– « Les professeurs sont souvent résistants au changement dans leur style d'enseignement ou dans leurs contenus ; il faut leur "vendre" le changement. (...) Des innovations dans l'enseignement comme la classe inversée ou des augmentations significatives en termes d'apprentissage formatif sont des innovations qui paraissent intéressantes mais sans aide pour les mettre en place avec succès, elles représentent un risque significatif pour les professeurs. Et les universités devraient faire plus pour aider les professeurs avec ces innovations s'ils veulent qu'elles soient correctement mises en place, soit par échange entre pairs, soit en faisant intervenir des experts. » (Répondante 21, Grande-Bretagne – notre traduction) ;

– « L'innovation est un défi pour les professeurs car les efforts supplémentaires en enseignement et en innovation dans le programme sont chronophages, cela peut perturber l'équilibre entre travail et vie personnelle et/ou la capacité à maintenir la productivité en termes de recherche à un niveau acceptable. » (Répondante 24, Australie – notre traduction) ;

– « Les professeurs acceptent difficilement l’innovation parce que cela implique de se former et de se reformer, ce qui a des implications en termes de temps. » (Répondante 31, Australie – notre traduction) ;

– « [L’innovation pédagogique] n’est pas pour tous les professeurs. C’est dangereux pour eux : leur connaissance réelle des méthodes de journalisme ne devrait pas se perdre dans une transmission via le numérique. » (Répondant 11, Danemark – notre traduction) ;

À la lumière de ces témoignages, quatre dimensions spécifiques sont à considérer pour favoriser l’acceptation de l’innovation pédagogique : *la capacité à sortir de la routine* et l’acceptation de la nouveauté, du changement dans le fonctionnement professionnel ; *la capacité à soumettre son enseignement à une évaluation*, un état des lieux pour trouver quelles innovations pédagogiques sont possibles ou souhaitables ; *la capacité à se (re)former* en cours de parcours professionnel ; *la capacité à appréhender le numérique et ses possibilités* dans les cas où l’innovation pédagogique s’appuient sur ces outils.

Les obstacles à l’acceptation de l’innovation pédagogique par les étudiants

Même si les étudiants et apprenants peuvent réagir positivement à l’introduction d’une innovation pédagogique comme l’ont montré les questions précédentes se référant au e-learning et à la classe hybride, certains obstacles peuvent apparaître et compromettre l’acceptation de cette innovation pédagogique selon nos répondants :

– « Les étudiants ne sont pas toujours enclins à sortir des méthodes d’enseignement traditionnelles qui leur sont familières – particulièrement si les approches innovantes requièrent une plus grande implication en temps et en énergie. » (Répondante 45, Australie – notre traduction) ;

– « L’innovation peut être un problème pour les étudiants qui ont des idées bien arrêtées sur la façon dont l’apprentissage fonctionne, par exemple ceux qui pensent qu’apprendre, c’est transférer une masse de connaissances d’un cerveau à un autre alors que la plupart des

enseignants savent que l'apprentissage qui implique les étudiants favorisera leur participation, la mémorisation et l'efficacité. » (Répondante 24, Australie – notre traduction) ;

– « Une fois, j'ai fait une classe intégralement "orientée projet" et dans leurs évaluations a posteriori, les étudiants ont déclaré qu'ils ne pensaient qu'ils allaient devoir "s'enseigner à eux-mêmes". Ils pensaient n'avoir rien appris parce que je ne leur avais pas fait un cours magistral. » (Répondante 17, États-Unis – notre traduction).

– « Je pense aussi que c'est vraiment difficile de motiver la plupart des gens en journalisme à essayer de nouvelles choses. (...). Je trouve aussi que les étudiants en journalisme sont moins ouverts à l'innovation. » (Répondante 42, États-Unis).

À la lumière de ces témoignages, deux dimensions spécifiques sont à considérer pour favoriser l'acceptation de l'innovation pédagogique : *les représentations personnelles* de l'enseignement et de l'apprentissage ; *la capacité à sortir de la routine* et l'acceptation de la nouveauté dans le fonctionnement personnel.

Les obstacles à l'acceptation de l'innovation pédagogique par l'école ou l'institution

Dans les réponses apportées ici, les principales critiques formulées pointent d'une part l'écart entre le discours sur l'innovation pédagogique et sa matérialisation effective, et d'autre part la déconnexion entre l'envie d'innovations pédagogiques et les moyens alloués :

– « Les institutions parlent souvent d'innovation mais n'apportent pas forcément les ressources nécessaires (par exemple en fournissant le temps nécessaire pour que le personnel bascule des méthodes pédagogiques traditionnelles aux approches plus innovantes. » (Répondante 45, Australie – notre traduction) ;

– « Les institutions trouvent que l'innovation pédagogique coûte cher. » (Répondante 31, Australie – notre traduction) ;

– « Les institutions peuvent être réticentes à accepter [l’innovation pédagogique] à cause d’un manque de ressources (que ce soit la technique ou les moyens humains). Et les professeurs peuvent être réticents à employer des pratiques innovantes quand les ressources TIC sont trop limitées. » (Répondante 18, Philippines – notre traduction).

– « Les fonctionnements néo-libéraux des institutions éducatives sont tellement contraints par le temps que cela restreint la capacité et la flexibilité requises pour innover. » (Répondant 19, Nouvelle-Zélande – notre traduction).

– « L’innovation pédagogique a un effet positif sur l’institution. Les projets en situation réelle sont stimulants pour le personnel technique qui ne se sent pas habituellement impliqués avec les étudiants. Les productions obtenues sont une vitrine non seulement pour l’étudiant et les professeurs, mais aussi pour l’institution elle-même. (...) Mais l’innovation pédagogique n’est pas toujours facile à mettre en œuvre, cela demande au personnel de faire des choses qu’ils ne feraient pas habituellement, des changements dans les cours et les programmes. Faire ça, parfois, c’est comme manœuvrer le *Titanic*... » (Répondant 46, Australie – notre traduction).

À la lumière de ces témoignages, trois dimensions spécifiques sont à considérer pour favoriser l’acceptation de l’innovation pédagogique : *les moyens alloués à l’innovation pédagogique*, qu’il s’agisse du temps accordé à ceux qui la mettent en place, des moyens techniques, humains ou financiers ; *le mode de fonctionnement global de l’école ou de l’institution*, qui peut faciliter ou gêner la possibilité d’innover ; *les répercussions en termes d’image*, positives ou négatives, de l’innovation pédagogique.

Informations sur l’expérimentation de l’innovation pédagogique

« Où trouvez-vous votre inspiration pour l’innovation pédagogique ? (plusieurs réponses possibles)

La finalité de cette question était de comprendre comment l’idée d’innover sur le plan pédagogique naissait dans l’esprit de l’enseignant/du formateur, par quel mécanisme surgissait l’idée d’innover. Il est intéressant de noter que les réponses les plus souvent citées sont celles

évoquant les échanges, les discussions : avec les autres professeurs (74%) – dans les institutions ou lors d'événements comme le WJEC – avec les étudiants (64%). Dans un deuxième temps seulement vient la documentation (recherche documentaire à 54%, lecture de textes à 52%).

« *Vos innovations pédagogiques se concentrent-elles plus sur les contenus de formation et si oui, sur quels contenus ?* »

Cette question avait pour finalité d'apprécier si les enseignants/formateurs en journalisme considéraient que le simple renouvellement des contenus ou des programmes constituait une innovation pédagogique ou s'ils en avaient une acception plus large. Le grand nombre de réponses (43), leur extrême variété et, dans certains cas, quelques réponses floues rendent l'analyse difficile, mais on peut dégager les tendances suivantes :

- près de la moitié des répondants (19) indiquent effectivement que leurs innovations pédagogiques consistent en un renouvellement des contenus, que ce soit au niveau des cours ou du programme dans sa globalité ;
- un nombre important de répondants (11) indiquent que leurs innovations portent plutôt sur les approches pédagogiques ;
- enfin, quelques répondants (4) mettent en avant une pratique hybride de l'innovation pédagogique, portant à la fois sur le renouvellement des contenus et l'approche pédagogique.

« *Vos innovations pédagogiques se concentrent-elles plus sur les approches pédagogiques et si oui, sur quelle approche pédagogique ?* »

Cette question était le pendant de la question précédente et cherchait à explorer l'autre versant, l'approche pédagogique plutôt que le contenu. On retrouve ici un grand nombre de réponses (40), plus faciles toutefois à analyser :

- plus de la moitié de l'échantillon (22 répondants) répondent par l'affirmative à la question posée et détaillent plutôt leur pratique pédagogique que de réelles innovations ;
- un certain nombre de répondants (6 répondants) répondent par la négative et ne recherchent pas l'innovation dans leur approche pédagogique ;

– enfin, quelques répondants (4) indiquent que leurs innovations portent autant sur leurs contenus que sur leurs approches pédagogiques.

Hormis les répondants qui, pour ces 2 questions liées entre elles, indiquent que leurs innovations pédagogiques portent tout autant sur les contenus qu'ils transmettent que sur la pédagogie pour les transmettre (pratique hybride), les réponses apportées à ces 2 questions semblent se contredire. Difficile, à première vue, d'en déduire un résultat cohérent. La deuxième question a-t-elle fait office d'aiguillon et poussé les répondants qui, dans un premier temps, ont parlé de renouvellement de contenus à aborder ensuite la dimension pédagogique, quitte à dérouler leurs pratiques sans pour autant citer de véritables innovations ? Nous ne pouvons rien conclure en la matière.

« *Quel type d'innovation pédagogique avez-vous déjà élaboré ?* »

Cette question avait pour finalité de pousser les répondants à aller au-delà des éventuelles généralités ou déclarations d'intention vis-à-vis de l'innovation et de donner des exemples concrets dans ce domaine. Là encore, on compte de nombreuses réponses (43 sur 47) d'une très grande diversité. Celles-ci peuvent être catégorisées de la façon suivante (seulement quelques exemples pour chaque catégorie) :

- *la production de ressources pédagogiques innovantes par l'enseignant/le formateur* : vidéos d'apprentissage, cours en réalité virtuelle sur le storytelling ;
- *la production de contenus innovants* : le journalisme avec un drone, journalisme et désordre informatif, le journalisme pour le mobile ;
- *des productions journalistiques innovantes par les étudiants/apprenants* : plates-formes de diffusion multimédia, magazines produits en groupe, production journalistique exclusivement pour le mobile (live Facebook, YouTube) ;
- *des modalités pédagogiques innovantes* : apprentissage collaboratif, production journalistique dans/pour certaines communautés, classe inversée et classe hybride, formation et corrections entre pairs ; micro-cours (20 min / 5 min de pause), collaboration en ligne entre différentes classes de journalisme dans le monde, pédagogie par projet, pédagogie par résolution de problème ;

- *le traitement innovant de thématiques journalistiques* : les discours de haine, la réalité virtuelle à 360°, un modèle de traitement journalistique responsable pour les suicides (Responsible Suicide Reporting Model) ;
- *le développement d’outils et de technologies innovants par les enseignants/formateurs ou par les étudiants* : un site avec une application dédiée, un espace projet dédié, blog multimédia, un laboratoire pédagogique pour le journalisme (Condor, Pays-Bas), un site thématique pour la collecte de données et la production de sujets sur les violences faites aux femmes et les féminicides.

On retrouve ici toute l’ambiguïté de la notion d’innovation pédagogique, soulignée un peu plus haut dans notre travail de définition de cette notion. Certaines innovations ou présentées comme telles par certains répondants, pour eux et dans leur contexte, ne le sont plus depuis longtemps pour d’autres : la création de sites multimédia consacrés à un sujet, magazines produits collectivement, apprentissage collaboratif... Pour d’autres répondants, c’est l’originalité qui prime – une expérience, une pratique jamais tentée auparavant, souvent à une seule occasion, une invention isolée qui ne sera pas ensuite pérennisée. La distinction établie plus haut dans notre travail entre « novation » et « innovation »²³⁴ trouve alors tout son sens.

« *Mettez-vous en place vos innovations pédagogiques à l’aide d’outils numériques ? sans recourir aux outils numériques ? à l’aides d’outils numériques et non numériques ?* »

L’objectif de cette question était de déterminer si, dans l’esprit des répondants, mettre en place une innovation pédagogique imposait comme une évidence l’utilisation des outils numériques. Ce n’est visiblement pas le cas puisqu’une très grande majorité des répondants (81%) qui ont mis en place une innovation pédagogique indiquent avoir eu recours à une combinaison d’outils numériques et non-numériques.

« *Pour mettre en place vos innovations pédagogiques, bénéficiez-vous d’une aide quelconque et si oui, de quel type d’aide ?* »

²³⁴ Voir Partie 1 et les travaux de Denis Lemaître.

Un peu plus de la moitié des répondants (25) reçoivent une aide pour concevoir et mettre en place leurs innovations pédagogiques. Cette aide est très souvent technique et pédagogique (échanges avec collègues, structure d'aide spécifique en interne). D'autres ont moins de chance : un nombre non négligeable de répondants (14) ne reçoivent aucune aide ou une aide limitée.

« Pour mettre en place vos innovations pédagogiques, devez-vous faire face à des difficultés spécifiques et si oui, à quel type de difficulté ? »

À cette question, un nombre important de répondants (19) ont fait état de difficultés spécifiques dans la mise en place d'innovations pédagogiques liées principalement au manque de temps/à la charge de travail et aux aspects techniques et financiers. Dans une moindre mesure, ils ont aussi évoqué des problèmes liés aux lourdeurs administratives de l'institution d'une part, et aux attitudes négatives (résistance aux changements des étudiants, par exemple). Quelques rares répondants (4) indiquent n'avoir rencontré aucune difficulté particulière dans ce domaine.

« Vos innovations pédagogiques ont-elles fonctionné ? Quels résultats avez-vous pu constater : un meilleur niveau de compréhension ? un meilleur niveau d'attention ? un meilleur niveau d'implication ? de meilleurs résultats ? d'autres résultats ? (plusieurs réponses possibles) »

En grande majorité (67% des réponses), les répondants indiquent avoir constaté un meilleur niveau d'implication grâce au recours à une innovation pédagogique, un résultat suivi d'assez près (58% des réponses) par un meilleur niveau de compréhension.

« Quelle évaluation globale vos apprenants/étudiants ont-ils faite de vos innovations pédagogiques ? »

La réponse à cette question de l'appréciation globale de l'innovation pédagogique par les étudiants/apprenants est très majoritairement positive (24 réponses dans ce sens). Dans quelques rares cas, les répondants évoquent des sentiments partagés, liés à une déstabilisation face à la nouveauté.

« *Quelle évaluation spécifique vos apprenants/étudiants ont-ils faite de votre innovation pédagogique en termes d'apprentissage ?* »

Cette question cherchait à compléter avec plus de précision la précédente, interrogeant spécifiquement les répercussions perçues de l'innovation pédagogique sur l'apprentissage. De nouveau, les réponses sont quasi unanimement positives (98% dans ce sens).

« *Selon vous, quelles sont les conditions à réunir pour permettre l'adoption d'une innovation pédagogique par les étudiants/apprenants ?* »

Cette question comme les 2 suivantes sont évidemment au cœur de notre recherche. Elle a suscité de nombreuses réponses (38) d'une grande variété qui peuvent être catégorisées de la façon suivante :

- *des conditions liées aux étudiants eux-mêmes* : adéquation avec ce qu'ils sont, avec leurs besoins, avec leur façon d'apprendre, avec leur future vie professionnelle et aux compétences que celle-ci exigera d'eux ; une implication intellectuelle et une attitude active de leur part, une envie d'apprendre et de réussir ; une ouverture d'esprit, une volonté de changer et s'adapter ;
- *des conditions liées à l'innovation pédagogique en elle-même* : en expliquer la nature, le sens/la pertinence et la valeur ; la relier au « monde réel » ; la relier à la tâche demandée ; la « vendre » aux étudiants, la rendre « fun » ; la différencier nettement des modalités pédagogiques plus classiques ; la relier aux anciennes façons d'apprendre des étudiants ;
- *des conditions liées aux moyens alloués à l'innovation pédagogique* : du temps, de l'espace et des moyens financiers pour lui permettre de se développer ; la disponibilité de ces ressources pour l'innovation ;
- *des conditions liées au contexte de l'innovation pédagogique* : un environnement facilitant ; un enseignant/formateur qui les met en confiance pour cette innovation pédagogique ; un enseignant/formateur qui est prêt à essayer et échouer ; un travail d'équipe (côté profs et intervenants) et des collègues ouverts ; la présence physique dans la classe ;
- *des conditions liées à la pédagogie au sens large* : laisser les étudiants diriger, leur donner la responsabilité de gérer ; les intégrer dans le processus ; introduire l'innovation pédagogique graduellement, par étapes simples et claires, expliquer aux étudiants ce qui est attendu d'eux ; laisser les étudiants choisir.

Il est intéressant de constater que certaines remarques des répondants ne répondent pas à la question mais expriment plutôt les conditions que les répondants estiment nécessaires en général ou pour les enseignants/formateurs en particulier, comme si ces répondants n'avaient pas pu se mettre à la place des apprenants/étudiants pour répondre à la question.

« Selon vous, quelles sont les conditions à réunir pour permettre l'adoption d'une innovation pédagogique par les professeurs ou formateurs ? »

Cette question a suscité de nombreuses réponses (40) d'une grande variété qui peuvent être catégorisées de la façon suivante :

- *des conditions liées aux enseignants/formateurs eux-mêmes* : des connaissances, de la curiosité, de l'enthousiasme ; de l'ouverture pour les expériences venant d'autres pays ; une envie personnelle de vivre une riche pratique professionnelle d'enseignant ; une envie de voir les étudiants réussir ; la capacité à s'auto-analyser ; la capacité à accepter le principe de la formation continue et de la progression personnelle ; l'envie d'apprendre ;
- *des conditions liées à l'innovation pédagogique en elle-même* : relier l'innovation pédagogique à la mission du journalisme ; montrer le bénéfice de cette innovation pédagogique ; mettre en cohérence l'innovation pédagogique avec l'approche des projets par l'enseignant/le formateur et avec sa personnalité ; montrer son utilité pour l'enseignant/le formateur ; montrer que cette innovation pédagogique n'occasionnera pas une surcharge de travail ;
- *des conditions liées aux moyens alloués à l'innovation pédagogique* : du temps, de l'espace et des financements ; des formations aux techniques d'enseignement innovant pour les enseignants/formateurs ; des outils pour mettre en place l'innovation ;
- *des conditions liées au contexte de l'innovation pédagogique* : éveiller et conserver l'intérêt des autres collègues ; un environnement soutenant la mise en place d'innovations pédagogiques ; des récompenses ou une reconnaissance associée à l'utilisation de l'innovation pédagogique ; la disponibilité de l'innovation pédagogique elle-même et des ressources associées ;
- *des conditions liées à la pédagogie de l'innovation pédagogique* : introduire l'innovation pédagogique graduellement, par étapes simples et claires ; la « vendre » aux

enseignants/formateurs ; convaincre ceux-ci que cette innovation pédagogique sera gérable, assez facile à apprendre et à adapter (les rassurer) ; les aider avec ce qui est nouveau pour eux ; leur donner la possibilité d'essayer et d'échouer ; la possibilité de se former entre pairs à l'innovation pédagogique, d'échanger les pratiques ;

« Selon vous, quelles sont les conditions à réunir pour permettre l'adoption d'une innovation pédagogique par une école ou une institution éducative ? »

Cette question a suscité de nombreuses réponses (39) d'une grande variété qui peuvent être catégorisées de la façon suivante :

- *des conditions liées aux moyens alloués à l'innovation pédagogique* : une volonté de consacrer à l'innovation pédagogique des ressources spécifiques (temps, espaces, financement, personnel dédié) ; offrir une souplesse de fonctionnement pour permettre la mise en place de l'innovation pédagogique ; offrir un environnement positif et constructif ;
- *des conditions liées aux membres de l'institution* : une ouverture d'esprit ; une prise de conscience de l'intérêt de l'innovation pédagogique (résultats obtenus, image de l'institution) ; une confiance envers les enseignants/formateurs innovants ; l'envie d'expérimenter ;
- *des conditions liées aux enseignants/formateurs* : une attitude proactive envers eux (les inviter à venir voir l'innovation pédagogique en fonctionnement ; leur allouer une rétribution spécifique pour la conception/la mise en place de l'innovation pédagogique) ; une activité pédagogique vis-à-vis de l'innovation pédagogique (en expliquer l'intérêt, le bénéfice pour les enseignants/formateurs) ; une capacité à accompagner et soutenir les enseignants et formateurs innovants ;
- *des conditions liées au contexte de l'innovation pédagogique* : une capacité à associer d'autres membres de l'institution ; une capacité à déployer une culture de l'apprentissage ouverte et des processus de changement.

ANNEXE 5 – ENQUETE EN LIGNE FR5 – LES JOURNALISTES CANADIENS ET LEUR FORMATION CONTINUE

Après plusieurs sollicitations, nous avons pu collecter un nombre suffisant de répondants puisque 28 personnes ont accepté de répondre à notre enquête. Il s'agit en majorité de femmes journalistes (57%) et la moyenne d'âge de l'échantillon est assez basse (39% avaient entre 25 et 35 ans, 21% entre 35 et 45 ans).

La moitié des répondants (50%) étaient des journalistes employés à plein temps, l'autre moitié (46%) des journalistes indépendants/pigistes employés par un ou plusieurs médias (plus de 5 médias pour certains !), 1 répondante est une journaliste bénévole et blogueuse. Plus de la moitié de l'échantillon (57%) travaillent pour la presse écrite, puis viennent la télévision, le web et la radio. Illustrant la variété d'activités recouverte par le terme générique de journaliste, les fonctions précises exercées par les répondants sont multiples : reporter, rédacteur /rédactrice ; rédacteur en chef, journaliste web, journaliste radio, photographe... On retrouve la même diversité dans les spécialités : généraliste, société, sciences et santé, international, sport, environnement, immobilier...

S'agissant de leur formation initiale, les répondants ont en grande majorité (68%) acquis leurs compétences initiales dans une université. En cohérence avec les spécificités du système canadien décrites plus haut, certains répondants indiquent avoir suivi une formation journalistique initiale en collège/*college*, parfois complétée par une formation universitaire. Certains répondants ont simplement un bagage technique ou universitaire dans une autre discipline (études cinématographiques, baccalauréat en droit, archéologie et histoire), éventuellement enrichi de formations ponctuelles avec la FPJQ (déjà citée). Enfin, un répondant indique n'avoir reçu aucune formation.

Les questions suivantes (de la question 7 à la question 10) visaient à faire apparaître le besoin de formation ressenti par les participants.

« *Pensez-vous disposer de toutes les compétences nécessaires pour exercer votre travail de journaliste aujourd'hui ?* »

Il est intéressant de constater qu'à cette question, la moitié de l'échantillon (50%) répond par l'affirmative : pas de besoin, réel ou ressenti, de s'engager dans un programme de formation continue, donc. Un peu plus d'un tiers (39%) répondent de manière moins catégorique (« Oui, mais... ») et une minorité non négligeable (14%) estiment ne pas disposer de toutes les compétences nécessaires.

« *De quelles formations auriez-vous besoin aujourd'hui ? Merci de détailler votre opinion en quelques lignes.* »

Deux constats émergent des réponses apportées ici : la palette des formations souhaitées est très large... et certains répondants qui avaient affirmé ne pas avoir besoin de formations complémentaires expriment malgré tout le souhait de nouvelles compétences. La sélection ci-dessous illustre la variété des formations souhaitées :

– *des formations autour de la technique au sens large* : « Techniques liées aux nouveaux médias Techniques de recherche d'information. » (Répondante 4) / « Écrire pour les applications mobiles et le web Mise en valeur des articles pour des plateformes numériques. » (Répondant 10) / « J'aimerais avoir des formations plus poussées en design de site web et en création de microsites, afin de faire des reportages *long form* plus intéressants pour les plateformes numériques. » (Répondante 16) ;

– *des formations de sensibilisation à de nouvelles thématiques et pratiques journalistiques* : « Protection des données / sources à l'ère du numérique, et autres. » (Répondante 18) / « Journalisme de données. » (Répondante 13) ; « Rédaction pour le web. » (Répondante 20) ;

– *des formations connexes au journalisme* : « En français, en anglais, en espagnol, en connaissances météo. etc. » (Répondant 3) ; « Judiciaire, pensée critique, politique. » (Répondante 7) ; « En tant que journaliste financier, plus de formation sur les valeurs mobilières. » (Répondant 11) ; « Une formation juridique serait utile, je suis amenée à couvrir la scène judiciaire à l'occasion. » (Répondante 28) ; « Probablement comment faire un business. » (Répondant 17) ;

– *des formations généralistes* : « Des mises à jour régulières sur la réalité des médias, les moyens de s'adapter à la crise des médias en faisant des propositions cohérentes aux médias. »

(Répondant 26) ; « Sur les droits d'auteur, nouvelles pratiques journalistiques ; journalisme à l'heure de la mondialisation. » (Répondante 25) ;

– *des formations... pour le plaisir de la formation* : « Difficile à dire précisément, mais assurément de formation continue. » (Répondante 2) ; « N'importe quelle formation serait la bienvenue ! » (Répondante 14) ; « Je n'ai pas suivi de formation depuis trop longtemps. Je me rabats sur les lectures. N'importe quel outil est toujours le bienvenu : rédaction web, rédaction magazine... » (Répondante 1).

L'un des répondants profite de cette question pour émettre un avis comparant les 2 communautés linguistiques principales du pays en termes de dynamisme de formation. Cette opinion fait écho à ce que nous avons remarqué dans le panorama présenté plus haut :

« Le besoin est davantage dans des techniques de recherche et de présentation adaptées aux nouveaux médias. Il existe beaucoup d'outils disponibles et de façon surprenante, peu de journalistes les connaissent. Du côté anglophone, certaines organisations (IRE, Poynter) me semblent beaucoup plus proactifs dans leur façon de partager les connaissances et les outils. » (Répondant 12) ;

Ces réponses assez variées reflètent à tout le moins une curiosité de la nouveauté, voire une appétence assez importante pour la formation en général, ce que révèlent les réponses à la question suivante (« *Depuis votre formation initiale, avez-vous suivi des formations complémentaires ?* ») : la réponse est affirmative dans 86% des cas. Ces formations complémentaires – ainsi libellées car le concept de formation professionnelle permanente, formulée de la sorte, parle peu aux journalistes canadiens – sont avant tout la connaissance et la maîtrise de nouveaux outils (à 68%) et des perfectionnements techniques (43%). Comme le laissait supposer le Répondant 12 cité plus haut, les journalistes interrogés ont un avis sur les formations et la façon de les mener et les suivent dans certaines conditions : le Répondant 8 souhaitait ainsi une formation « au bon usage des médias sociaux – en évitant les incantations » – une allusion à peine voilée aux cours trop théoriques) Nous tenterons de préciser ces conditions avec les questions suivantes (questions 11 à 15).

« Ces formations vous ont-elles satisfait(e) sur le fond (adaptation du contenu de la formation à vos besoins, à la pratique du métier, etc.) ? Merci de détailler votre opinion en quelques lignes. »

Les réponses à cette question sont très souvent positives (17 répondants sur 28) même si elles sont assez rapidement assorties de bémols : « Oui, mais ce sont souvent des formations courtes (environ 2 à 3 heures). » (Répondant 24) ; « Souvent oui, mais les façons de faire des médias ne permettent pas toujours d'utiliser les nouvelles connaissances. » (Répondant 15) ; « Plus ou moins. Même si je trouvais le contenu intéressant, je n'en ai pas appliqué beaucoup de notions dans mon travail par la suite. Soit que je préférais m'en tenir à la façon dont je travaillais précédemment ou soit que, tout compte fait, la formation ne s'appliquait pas vraiment à ma réalité. » (Répondante 21) ; « Le plus souvent oui mais pas toujours. Parfois les formateurs sont clairement éloignés du terrain ou vivent une réalité différente. » (Répondante 2).

Pour l'essentiel, ces réponses globalement positives révèlent également une attitude critique, pointant les éventuels décalages entre les nouveaux savoirs et savoir-faire et leur potentielle exploitation ultérieure, entre l'entreprise (le média) et ces nouveaux acquis et entre les formateurs et la réalité des apprenants. Des remarques assez classiques en formation professionnelle mais qui peuvent préparer le terrain, ou compromettre, les changements induits par une innovation pédagogique. En résumé, ces critères de satisfaction basiques constituent une partie des conditions d'acceptation et d'appropriation de l'innovation pédagogique.

« Ces formations vous ont-elles satisfait(e) sur la forme (mode d'enseignement/de formation adapté) ? Merci de détailler votre opinion en quelques lignes. »

Comme sa formulation l'indique, cette question visait à faire réfléchir les répondants de manière générale sur les modalités des formations suivies – durées, modes d'enseignement/de formation. Les 2 questions suivantes poursuivaient cette interrogation sur 2 points spécifiques.

Comme pour la question précédente, une forte proportion de répondants (12 sur 28, soit 42%) a répondu par l'affirmative, souvent de manière très laconique – un simple « Oui. ». Malgré notre explication dans la question, ils confondaient un peu le fond et la forme : « Pas toujours. Trop souvent, elles n'ont qu'effleuré le sujet. » (Répondante 20) ; « Oui. C'est un peu

de théorie et beaucoup de pratique. Beaucoup de shooting et portfolio review. » (Répondant 17). Cette dimension pratique est d'une importance primordiale dans l'appréciation positive : « Comme il s'agissait d'un programme avec stage plutôt que mémoire, j'étais satisfaite de son côté très pratique. » (Répondante 6). « Oui. Les formations sont le plus souvent interactives et les questions sont les bienvenues. Les formateurs rendent leur matériel disponible ce qui est très pratique. » (Répondante 2).

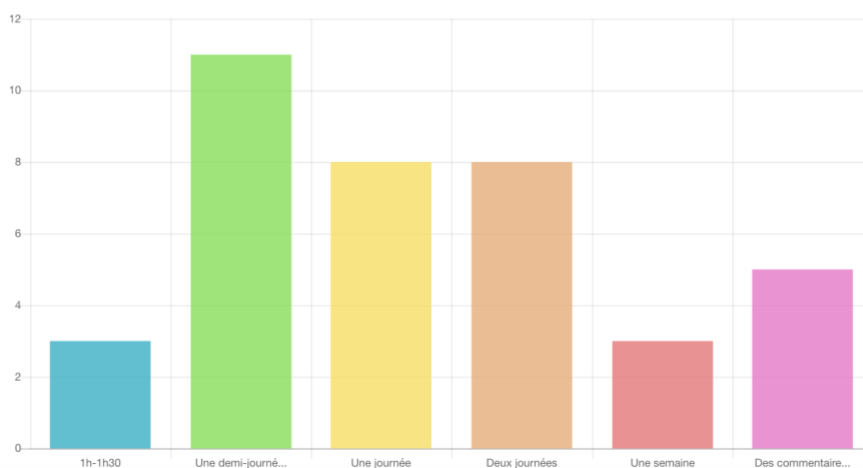
Toutefois, quelques rares réponses traitent vraiment la question, de 2 façons :

- certaines réponses associent forme et format. Dès lors, leur appréciation se cantonne à des remarques sur la durée de la formation : « Oui, dans la mesure où j'ai peu de temps pour en suivre, et peu d'argent pour faire des coûteuses étalées sur plusieurs jours. » (Répondant 24) ; « Oui, c'était très complet. Plusieurs jours de formations. » (Répondante 9) ;
- certaines réponses abordent la pédagogie employée ou la perception que les répondants en ont eu : « Souvent magistral, manque d'exercices pratiques. » (Répondante 13) ; « J'ai surtout suivi des formations sous forme de conférences. Probablement que du mentorat de façon individuelle me conviendrait mieux afin d'acquérir des notions qui sont adaptés à mes besoins. » (Répondante 21) ; « En photo, une formation par un collègue tombe souvent en présentation de portfolio. C'est souvent le Quoi plutôt que le Comment. » (Répondant 26) ;

« Voici différentes durées de formation. Quelle est selon vous la durée la plus appropriée pour la formation continue d'un journaliste ? »

13

Voici différentes durées de formation. Quelle est selon vous la durée la plus appropriée pour la formation continue d'un journaliste ?



Comme précisé précédemment, cette question comme la suivante avait pour objectif d'aborder un des éléments concrets d'une formation, la durée. Pour ce public « pressé », c'est sans surprise l'un des formats les plus courts – la demi-journée – qui remporte le plus de suffrages (c'est le format idéal pour 39% des répondants). Les durées aux 2 extrémités du spectre proposé, 1h-1h30 et une semaine) sont ignorés par l'essentiel des répondants.

Cette approche globale de la durée idéale pour une formation journalistique est relativisée par certains des répondants qui avaient la possibilité de laisser un commentaire plus approfondi. À trois reprises, les répondants ont souligné que ce critère de la durée dépendant fortement de la nature même de la formation.

Comme pour d'autres questions précédentes, ces réponses dessinent des pistes d'innovation pédagogique jouant ici sur une variété de durées de formation en lien avec les contenus de formation proposés. Cet éclatement des formats (durée des cours) en appelle d'autres, celui du lieu de formation (en école ou hors les murs) comme celui de la redistribution des rôles (cours en autodidacte à la durée fixée par le premier concerné, cours en duo ou en sous-groupe où le temps consacré à la formation est moins important que le résultat obtenu (savoir ou savoir-faire maîtrisé).

« Voici différents modes d'enseignement/de formation. Merci d'indiquer ceux qui vous semblent les plus appropriés pour vous en les notant (de 1 étoile = pas approprié à 5 étoiles = très approprié). »

Cette question proposait un choix de 13 modes pédagogiques différents parmi lesquels les répondants pouvaient choisir (plusieurs réponses possibles avec notation de 1 à 5). Le but était de tenter de dégager les préférences pédagogiques de notre public-cible, les journalistes en activité, et donc à nouveau de dessiner les pistes d'innovation dans ce domaine.

14 Voici différents modes d'enseignement/de formation. Merci d'indiquer ceux qui vous semblent les plus appropriés pour vous en les notant (de 1 étoile = pas approprié à 5 étoiles = très approprié)

Cours magistral en groupe



Cours individuel en face à face



Cours en groupe à distance (e-learning)



Cours individuel à distance (échanges avec un tuteur par vidéo)



Formations hybrides (en cours classique et à distance)



Accompagnement individuel en session unique ou à court terme (mentoring)



Accompagnement individuel à moyen ou long terme (coaching)



Cours entre pairs (peer-to-peer)



Formation en groupe-projet (objectif ou tâche en commun, entraide dans le groupe pour apprendre)



Formation inversée (théorie assimilée seul-e avant le cours, vérification de la compréhension et mise en pratique en cours)



Auto-apprentissage (via des documents transmis, des vidéos, des parcours de formation de type Mooc)



Auto-apprentissage par cellulaire (mobile learning)



Conférences ou sessions d'information courtes



	1	2	3	4	5	Standard Deviation	Responses	Weighted Average
Cours magistral en groupe	4 (14%)	1 (4%)	9 (32%)	6 (21%)	8 (29%)	2.87	28	3.46 / 5
Cours individuel en face à face	4 (14%)	3 (11%)	8 (29%)	5 (18%)	8 (29%)	2.06	28	3.36 / 5
Cours en groupe à distance (e-learning)	7 (25%)	3 (11%)	10 (36%)	6 (21%)	2 (7%)	2.87	28	2.75 / 5
Cours individuel à distance (échanges avec un tuteur par vidéo)	7 (25%)	2 (7%)	9 (32%)	7 (25%)	3 (11%)	2.65	28	2.89 / 5
Formations hybrides (en cours classique et à distance)	1 (4%)	2 (7%)	12 (43%)	7 (25%)	6 (21%)	3.93	28	3.54 / 5
Accompagnement individuel en session unique ou à court terme (mentoring)	4 (14%)	1 (4%)	4 (14%)	9 (32%)	10 (36%)	3.38	28	3.71 / 5
Accompagnement individuel à moyen ou long terme (coaching)	3 (11%)	2 (7%)	10 (36%)	7 (25%)	6 (21%)	2.87	28	3.39 / 5
Cours entre pairs (peer-to-peer)	2 (7%)	2 (7%)	13 (46%)	8 (29%)	3 (11%)	4.32	28	3.29 / 5
Formation en groupe-projet (objectif ou tâche en commun, entraide dans le groupe pour apprendre)	5 (18%)	5 (18%)	7 (25%)	6 (21%)	5 (18%)	0.8	28	3.04 / 5
Formation inversée (théorie assimilée seul-e avant le cours, vérification de la compréhension et mise en pratique en cours)	10 (36%)	9 (32%)	6 (21%)	2 (7%)	1 (4%)	3.61	28	2.11 / 5
Auto-apprentissage (via des documents transmis, des vidéos, des parcours de formation de type Mooc)	5 (18%)	9 (32%)	6 (21%)	4 (14%)	4 (14%)	1.85	28	2.75 / 5
Auto-apprentissage par cellulaire (mobile learning)	12 (43%)	9 (32%)	4 (14%)	2 (7%)	1 (4%)	4.22	28	1.96 / 5
Conférences ou sessions d'information courtes	0 (0%)	4 (14%)	9 (32%)	9 (32%)	6 (21%)	3.38	28	3.61 / 5

Le premier résultat saillant est la reconnaissance par plus d'un tiers des répondants (36%) du mentorat, présenté comme l'accompagnement individuel en session unique ou à court terme), comme un mode pédagogique très approprié pour eux (note 5). Viennent ensuite une succession de notations médianes (note 3 – appropriés), des préférences standard présentées ici par ordre décroissant de préférence : le cours entre pairs (pour 46% des répondants), les formations hybrides en cours classique et à distance (43%), l'accompagnement individuel à moyen ou long terme (36%) et le cours en groupe à distance – e-learning (36%). Le cours magistral en tant que tel n'est pas complètement rejeté qui récolte 32% des suffrages pour cette notation 3 (approprié). À l'autre extrémité du spectre, le *mobile learning* (apprentissage par téléphone mobile/cellulaire) est franchement rejeté (43% des répondants l'estiment pas du tout approprié pour leurs formations), tout comme la formation inversée (inappropriée pour 36% des répondants).

Comme précisé un peu plus haut, cette enquête en ligne a été menée en novembre 2019, quelques mois avant l'apparition de la pandémie du Covid et, pour le domaine de la formation professionnelle, de la généralisation des formations distancielles. Nous supposons que les mêmes questions posées aujourd'hui produiraient des réponses très différentes, notamment en

ce qui concerne les formations à distance, le e-learning, les formations hybrides ou le *mobile learning*, que ces réponses aillent dans le sens d'une adoption forcée par les événements ou dans le sens d'un rejet.²³⁵

Selon vous, comment pourrait-on améliorer les formations continues pour les journalistes en activité, les rendre plus attrayantes et plus efficaces ?

Cette question ouverte concluant l'enquête visait à permettre une expression des répondants sur le sujet à la fois plus libre et potentiellement créative et source d'innovations « remontant du terrain », a priori plus proche des conditions nécessaires pour leur acceptations. La question en elle-même a remporté un franc succès puisque chaque répondant a tenu à y répondre.

Ces réponses peuvent être catégorisées de la façon suivante, par ordre décroissant du nombre de réponses :

- *des améliorations privilégiant la souplesse, la variété des formations* : « Diversifier les horaires (jour, soir, week-end) et les plateformes. » (Répondante 25) ; « Offrir plus de formation en ligne. » (Répondante 4) ; « Les faire en dehors de l'entreprise, dans un cadre différent. » (Répondant 19) ; « Il faut être très flexible dans les horaires et être très efficace dans la livraison. Bref, 1 heure de formation un à un ou en petit groupe est bien meilleur qu'en grand groupe où les formateurs débitent un paquet de lieux communs. » (Répondant 15) ;
- *des améliorations privilégiant l'adéquation des formations avec les besoins et le quotidien des journalistes* : « En offrant toute une gamme de formations. Et en s'assurant qu'elles collent bien aux besoins des journalistes de terrain. » (Répondante 28) ; « S'assurer qu'elles soient vraiment en lien avec le travail quotidien pour chaque type de média, et chaque niche. » (Répondante 27) ; « De les rendre encore plus personnalisées : élaborée selon notre spécialité, notre réalité géographique, etc. » (Répondante 21) ;

²³⁵ Même s'il s'agit d'un autre pays, notre expérimentation sur le terrain suisse (Partie 3), menée en tout début de période Covid et après, apportera des éclairages sur ce bouleversement des pratiques pédagogiques en formation/enseignement du journalisme.

– *des améliorations privilégiant l’aspect concret et pratique des formations* : « Des formations plus concrètes. Pas juste pour les débutants. Les journalistes d’expérience ont aussi besoin d’approfondir ou diversifier leurs connaissances notamment sur les nouvelles technologies. » (Répondante 20) ; « Plus de mises en situation et de pratique. Moins de théorie. » (Répondante 9) ;

– *des améliorations privilégiant l’échange et le collectif* : « Organiser les formations sous forme de sessions bloquées (une fin de semaine dans un hôtel, une auberge voire une cabane dans la forêt) pour se couper du travail et être en totale immersion. » (Répondant 8) ; « Des séminaires en retrait, des suivis sur les réseaux sociaux, des rencontres régulières et des échanges entre journalistes. » (Répondante 7) ; « Être en groupe est aussi toujours plus agréable. » (Répondante 9) ;

– *en corollaire, des améliorations privilégiant l’aspect interactif et rejetant le magistral* : « Arrêter les trucs magistraux. Ça ne sert à rien. Pour apprendre, il faut faire. Et laisser les gens travailler sur LEUR style pas dans le style de l’enseignant. » (Répondant 17) ;

Enfin, certaines réponses plus rares évoquent des dimensions déjà évoquées comme la brièveté des formations, l’utilisation d’outils et de technologies actuels, en phase avec les pratiques actuelles, ou encore... la pédagogie des formateurs : « S’assurer du talent de pédagogue des formateurs. Un bon journaliste n’est pas forcément un bon professeur. » (Répondant 26). L’innovation pédagogique, si l’on en croit ce dernier répondant, commencerait par former les formateurs...

ANNEXE 6 – ENQUETE EN LIGNE N°6 FR7 – LES FORMATEURS ET FORMATRICES EN JOURNALISME EN SUISSE

Le questionnaire a été proposé à tous les intervenants et intervenantes dans la base du CFJM, soit 64 personnes. Seules 17 d’entre elles ont répondu, soit un taux de réponse de 26,5%. Ce taux relativement faible, à l’instar de celui de notre enquête mondiale, pour étonnant qu’il soit, est tout à fait significatif et peut certainement s’expliquer de plusieurs façons comme nous l’avons mentionné précédemment : manque de temps (réel ou invoqué), implication limitée dans la formation, désintérêt ou gêne quant à la pédagogie.

Ces répondant(e)s étaient des hommes en majorité (71%) et des répondantes pour presque un tiers (29%). La répartition par âge est très étendue : si presque un tiers (29%) se situe entre 25 et 35 ans, le reste de l’échantillon se positionne également sur les tranches d’âge suivantes (18% pour les 35-45 ans, 18% pour les 45-55 ans, 18% pour les 55-65 ans et 18% pour les plus de 65 ans). S’agissant de leur niveau d’étude, plus de la moitié (59%) ont suivi une formation universitaire de cinq ans ou plus.

L’échantillon de journalistes était composé de pour un tiers (29%) de rédacteurs/rédactrices *print* ou web, pour presque un quart (24%) de journaliste radio et pour presque un cinquième (18%) de journalistes reporters d’image (JRI). Le reste de l’effectif occupait des fonctions diverses (monteur actu, présentateur, grand reporter...). Presque un répondant sur deux (47%) fait de la formation en journalisme depuis moins de cinq ans et presque un répondant sur cinq (18%) a une expérience de la formation comprise entre 5 et 10 ans, le reste des répondants animant ces formations depuis longtemps (jusqu’à plus de vingt ans d’ancienneté pour 12% d’entre eux). Si la grande majorité (88%) anime ces formations pour un organisme de formation (le CFJM), une proportion non négligeable le fait aussi pour un média ou un groupe de médias.

L’écrasante majorité des répondants (82%) n’a suivi aucune formation de formateur. À la question : « Si vous avez suivi une formation de formateurs, pouvez-vous en donner les

détails (établissement de formation, durée, contenu) ? », les réponses apportées sont révélatrices de conceptions très diverses sur ce point : absence assumée de préparation de la formation (« J'ai improvisé mon premier cours » ; « J'ai appris en faisant – *Learning by doing* »), reproduction de façons d'enseigner héritée du monde universitaire (« J'ai calqué ma façon d'enseigner sur celle des nombreux séminaires que j'ai dû donner lors de mon parcours universitaire en lettres »), formation en autodidacte (« Consultation de tutoriels en ligne », « Lecture des études scientifiques sur le sujet et des recommandations de l'OMS »), formation par un pair (« formation par ma prédécesseure »). Une dernière réponse traduit bien l'état d'esprit qui prévaut dans le secteur : « 20 ans de pratique dans les médias radio et tv, fonctions de rédacteur en chef, membre de jury pour prix presse, lecture d'ouvrages de formation, échanges avec collègue. Ces expériences m'apportent des compétences pour accompagner des journalistes en formation. »

S'agissant des modalités pédagogiques, si plus d'un cours sur deux (53%) se fait sous la forme du cours magistral (en présentiel ou en ligne), la modalité du cours en groupe-projet est également fréquente, reproduisant la structuration professionnelle de la conférence de rédaction. La formule entremêlant cours théoriques *ex cathedra* et ateliers pratiques est elle aussi souvent prisée.

Il ressort de ce questionnaire un portrait-type du formateur/de la formatrice en journalisme que nous avons souvent rencontré quel que soit le contexte national : expert(e) dans sa spécificité journalistique, il/elle assume – et la structure qui le fait intervenir, souvent gérée par d'anciens journalistes, le pense elle aussi – que son expérience en journalisme suffira pour la transmission de ses savoirs et savoir-faire. Un certain nombre de ces experts font confiance à leur savoir-être journalistique – capacité à improviser, à trouver l'information (pédagogie des adultes), à s'auto-former – pour combler d'éventuelles lacunes. Si cet expert décide malgré tout d'aller acquérir les compétences spécifiques d'un formateur, il le fera auprès d'un pair, par la discussion ou l'observation de pratiques, dans un cadre le plus informel possible pour éviter de se mettre en situation d'apprenant ou d'être jugé. Enfin, dans les modalités pédagogiques qu'il/elle emploiera, le cours magistral sera favorisé mais, par pragmatisme ou par réalisme – ce professionnel/cette professionnelle reconnaît volontiers que le journalisme est avant tout une

question de savoir-faire et pas un discours –, il/elle complètera souvent cette première approche par des ateliers pratiques ou par du travail en groupe, reproduisant ainsi la réalité professionnelle (équipe éditoriale, conférence de rédaction).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, 7 formateurs et formatrices ont accepté de répondre à un entretien plus poussé permettant une approche qualitative de cet environnement de formation journalistique.

Si cet échantillon est réduit, il n'en est pas moins représentatif par sa diversité : composé de 4 hommes et 3 femmes, il réunit des intervenant(e)s âgé(e)s et jeunes, expérimentés et débutants, formés comme formateur ou pas, venant de différents médias (télé, radio, print, web) ou même hors média.

L'entretien était de type semi-directif, cet échange assez libre permettant aux répondants de s'exprimer d'autant plus librement qu'il était anonymisé et mené par un chercheur identifié clairement comme un collègue. Pour recueillir des informations précises correspondant à la fois à leur contexte du moment (enseignement en période Covid) et à l'objet de cette recherche, nous avons orienté ces entretiens autour de 6 questions posées à tout l'échantillon. Nous reproduisons ci-dessous ces questions, la synthèse de ces réponses – volontairement anonymisés en accord avec les répondants – et l'analyse que l'on peut en tirer. Détail important : à l'exception d'une personne, les répondants sont tous des journalistes, en activité ou à la retraite depuis peu.

Le public des journalistes a-t-il des spécificités qui rendent plus faciles, ou plus difficiles, leur formation ?

Cette question recueille des avis différents selon que l'on évoque les journalistes encore en apprentissage ou en début d'activité ou les journalistes en activité depuis un certain nombre d'années, selon aussi l'expérience en formation des répondants. Les réponses dessinent des personnalités fortes : « Ils ont un côté un peu saltimbanque. » (Répondant 1) ; « Le journaliste, par définition, est un égo centrique, très convaincu de ses compétences. » (Répondante 3) ;

« Les journalistes, on est une caste, on ne représente pas du tout la population. » (Répondant 2).

Cette identité forte facilite-t-elle la formation ? Les réponses, sur ce point, sont partagées : certains reconnaissent chez eux un « appétit pour la formation » (Répondant 1), même si celui-ci peut être « cyclique » (Répondant 2). Pour une des répondantes, « c'est un public coopératif, plutôt facile à former si on a eu un contact facile, un peu charnel avant » (Répondante 4). Le contenu même de la formation n'est pas sans importance pour ce public qui valorise le concret : « Si c'est de la pratique, ça passe bien », confirme le Répondant 7, à l'unisson des autres répondants. La curiosité est, souvent, un levier efficace : quand des experts non journalistes sont associés aux formations, « ils [NDLR : les stagiaires journalistes] sont extrêmement preneurs », souligne la Répondante 4.

Toutefois, le positionnement même du journaliste, reconnu par le grand public et par lui-même comme « sachant », n'est pas sans conséquence sur la façon de former ces experts : « Les sachants, s'ils sont tous seuls, ça se passe très bien. En groupe, c'est toujours très compliqué, extrêmement délicat parce qu'ils ont peur d'être remis en question par les collègues. Parfois, on les fait bosser en binômes alors qu'il y a des inimitiés. » (Répondante 4). Cette formatrice va plus loin en réfléchissant à la situation de formation en elle-même et au message qu'elle doit faire passer auprès de cet « oxymore » qu'est le « sachant apprenant » : il faut, selon elle, « faire passer l'idée qu'on est là pour résoudre des choses, pas pour les juger ou les mettre en difficulté devant des collègues. »

Enfin, un dernier répondant évoque le cadre de formation, selon lui moins facilement accepté par ce public : « C'est un peu caricatural mais le journaliste par essence aime bien sa liberté, donc les contraintes, les horaires... » (Répondant 1).

Comment transmettez-vous les contenus de vos formations, quelle pédagogie utilisez-vous ?

Le profil même des répondants (pour rappel, 82% n'ont reçu aucune formation de formateur) et leurs propos – « Les journalistes sont souvent des formateurs par défaut »,

explique le Répondant 6 – le confirment : la pédagogie, le mode de transmission des contenus pour les formations journalistiques ne font pas l’objet, dans la plupart des cas, d’une réflexion préalable. La réponse du Répondant 2 en est un parfait exemple : « Je suis devenu formateur par hasard. Je siégeais avant dans la Commission pédagogique et j’ai trouvé bizarre d’être seulement dans les commissions sans avoir de participation dans les formations. » Son premier contact avec la formation est à l’avenant : « J’ai improvisé mon premier cours : la partie *ex cathedra*, je les perdais un peu, j’étais long et confus dans mes exemples. C’était causé mais c’était pas très bon. »

Comme indiqué précédemment, le mode de transmission privilégié est, encore très souvent, le cours *ex cathedra*, pour plusieurs raisons : transposition quasi littérale du programme de cours, il est certainement le plus facile et le plus rapide à préparer par des formateurs épisodiques notoirement accaparés par leur profession le reste du temps. Pour ces « sachants » désignés formateurs, ce modèle reproduit en outre un mode de transmission présent dans la vie professionnelle (conférence) ou un modèle hérité des années universitaires ou scolaires. Enfin, il pose explicitement un savoir et permet aussi une certaine distanciation qui évite ou minore le jugement par des tiers, une crainte parfois clairement exprimée par ces professionnels lors de leurs premières interventions. Le Répondant 2 justifie son utilisation du cours *ex cathedra* de la façon suivante : « La partie *ex cathedra*, je l’assume comme telle, je suis vraiment assis derrière mon petit bureau et je dispense ma sagesse. Après, je commence à me balader parmi eux. »

Paradoxalement, la même personne (Répondant 2) réfléchit sur sa pédagogie, reconnaît l’absence de formation des intervenants et la nécessité d’apprendre à former et distingue nettement le savoir-faire et le faire-savoir : « L’idée selon laquelle parce qu’on a des compétences métiers, on saura les enseigner est un mythe complet. » Un autre répondant (Répondant 6), pourtant formateur très épisodique, établit une autre distinction entre transmission et formation, notamment à l’occasion de la formation à distance imposée par la situation sanitaire : « La transmission, c’est un simple transfert de connaissances. La formation, c’est un travail sur la matière avec les gens, qui me semble beaucoup plus difficile à distance (avec la dimension humaine, le langage corporel)... ».

Valeur cardinale dans un métier reposant pour l'essentiel sur des savoir-faire, la pratique vient souvent enrichir cette première approche pédagogique. La Répondante 3 explique que dans ses formations, elle est « beaucoup dans la pratique, avec le minimum de théorie en amont, je théorise sur la pratique. La pratique qui mène à la compréhension : c'est ma passion. » Une pratique qui, souvent, amorce une redistribution des échanges et des sources de savoir et de savoir-faire : « Je fais très, très peu de cours théoriques, j'essaie de les impliquer, de les faire bosser seuls, en groupe (de 5), de faire des interviews entre eux. Dans le travail en groupe, ils prennent des décisions éditoriales, ce sont eux qui sont le plus à même d'expliquer à leurs pairs. Moi, je suis une espèce de point qu'on peut consulter quand il y a désaccord. » (Répondante 4). Enfin, même cette volonté de contenu pratique en formation des journalistes se trouve parfois remise en question comme l'explique la Répondante 5 : « Pour d'autres formations comme Comment filmer avec son smartphone, il y a des tutos YouTube qui le montrent très bien. »

Sur cette dimension de la pédagogie en formation des journalistes, une autre série de réponses vient enrichir le propos. Elles émanent soit des formateurs ayant bénéficié d'une formation de formateurs dans leur parcours, soit de formateurs beaucoup plus jeunes et dont la propre formation initiale de journaliste est encore récente.

Ainsi, dans la première catégorie, des formateurs rappellent l'évidence que ces formations s'adressent... à des adultes, avec un parcours personnel et professionnel à prendre en compte. « La formation (Brevet fédéral) m'a mis en évidence de prendre les gens pour des adultes – c'est un combat. [J'essaie donc de] leur donner donc plus d'autonomie », explique la Répondante 3. Dans la même veine, le Répondant 1 « essaie de puiser dans leur expérience s'ils ont déjà une pratique (...), de varier les pédagogies. » Un autre type de réponse questionne, notamment à l'occasion des formations à distance imposées, les formats au sens large (cours en groupe ou coaching individuels, durée des formations) : « On fait certainement passer plus de choses en une demi-journée avec une personne qu'en une journée avec un groupe. » (Répondante 4).

Dans la seconde catégorie (jeunes formateurs), la recherche du dynamisme et de l'implication des participants est permanente, en réaction, sans doute, aux cours classiques vécus comme stagiaires et encore présents dans leur esprit. C'est ce qu'explique, par exemple la Répondante 5 : « On n'a pas innové pour ce qui est de la gestion de la classe, mais on leur posait beaucoup de questions pour que ça soit dynamique. » Son alter ego pour cette formation (NDLR : formation aux nouvelles écritures), le Répondant 7, le confirme : « L'idée était de laisser beaucoup de place aux étudiants, de les embarquer dès le départ. » Confrontés à leur inexpérience en termes de formation, ces 2 « néo formateurs » ont accordé le plus grand soin à la préparation en amont : « On s'est dit "Qui parle de quoi, qui remplit quelle partie ?". On s'est dit quels leviers pour innover, aussi bien au niveau de la forme qu'au niveau du fond, quelle technologie pour nous aider. » Ils ont également impliqué les participants à leur future formation dans cette réflexion en amont : « Avant la formation, on leur a demandé de nous envoyer des liens pour nous montrer des exemples de ce que, eux, considéraient comme de nouvelles écritures. Ils étaient eux-mêmes impliqués, on a été dans le dialogue plutôt que dans le cours ex cathedra où personne n'écoute. » (Répondante 5) Une démarche que le Répondant 7 résume ainsi : « Le cours se co-construisait avec les élèves, ça marchait bien. »

La situation du Covid a imposé une innovation, la formation à distance en visioconférence. Quelle est votre perception, votre opinion sur ces formations « en distanciel » ?

De manière explicite ou indirecte, cette innovation pédagogique qu'a représentée la formation à distance a été perçue négativement et vécue comme une contrainte, quel que soit le profil des formateurs et formatrices. Cette quasi-unanimité s'exprime de différentes façons :

- *remise en question a priori ou rejet pur et simple de cette innovation* : « J'avais pas mal de craintes au début, j'y croyais moyennement. » (Répondant 1) ; « Je ne suis pas convaincue du tout par l'enseignement à distance, je suis moi-même bien moins attentive devant un écran. » (Répondante 5) ; « Pour moi, ce sera toujours un pis-aller. » (Répondant 6) ;
- *mise en avant des avantages spécifiques de la formation classique en présentiel* : « Le présentiel a quand même beaucoup d'avantages : une fluidité de discussion pour les ateliers. (...) Dans les cours à distance, il n'y a pas cette symbolique physique toute simple, la symbolique physique, elle est importante. » (Répondant 2) ; « Je reste convaincu que les

contacts sociaux sont importants. (...) Si on veut maintenir cette dynamique de groupe, surtout si on veut travailler en mode rédaction, c'est important que ce soit en présentiel » (Répondant 1) ; « Tout l'aspect présence physique, la chaleur humaine [NDLR : présente dans les cours en présentiel]... [La formation à distance], c'est quand même un appauvrissement ! » (...) « Je ne privilégie pas la formation à distance car on veut favoriser la prise de contacts et échanges informels. En général, à la fin de la formation, on va manger ensemble et donc il y a des échanges. » (Répondant 6) ; « En présentiel, on s'est fait un réseau, un carnet d'adresses. C'est quelque chose qui se perdrait si on le faisait à distance. » (Répondant 7) ;
– *mise en avant des problèmes spécifiques rencontrés avec la formation à distance* : « Par Zoom, c'est l'enfer pour les élèves, dès qu'il y a 2 personnes qui parlent ensemble... Pour le formateur, se retrouver seul devant des écrans noirs, avec des micros coupés, aucune réaction, on regarde en bas... » (Répondante 5) ; « Dans le travail à distance, on peut très rapidement être distrait. (...) Un des inconvénients : la participation intéressée des gens. Oser participer, c'est déjà difficile à la base, à distance c'est plus sport. » (Répondant 7).

Toutefois, chaque répondant, au cours des entretiens, a essayé de trouver des avantages à cette innovation avec des remarques toutes empreintes de pragmatisme à l'image du Répondant 2 : « Il y a quelques avantages, ce serait idiot de tout jeter ! » Ainsi, le même répondant finit par égrener une série de points positifs rattachés à cette innovation pédagogique : « En préambule, on résout beaucoup plus rapidement les problèmes techniques en vidéoconf' qu'en présentiel. » (...) « [Il y a un] gain de temps global, les choses sont plus compactées, ça peut être une sorte d'avantage. » (...) « [Il y a] une tenue un petit peu plus carrée des séances, [on peut] les rendre un peu plus productives, peut-être aussi un peu plus inclusives... » Dans le même esprit pragmatique, le Répondant 7 voit dans cette innovation une solution en cas de force majeure (« Le distanciel se justifie vraiment quand quelqu'un n'est pas là ou est malade. ») ou une façon d'impliquer plus les stagiaires (« Cela a un avantage : ça permet de leur demander de travailler plus en amont. »).

Enfin certains des répondants adoptent dans leurs réponses une attitude plus constructive : « Pitcher un sujet autour d'une table, chacun amène des idées, c'est peu aisé à distance. Faudrait essayer. » (Répondant 7) ; « Notre cours de droit à l'image ? Ça peut être fait

à distance car c'est du magistral, on a des Powerpoints, ça serait un peu sec mais c'est faisable. Idem pour la journée free lance, la première partie sur l'organisationnel et l'administratif, c'est faisable. » (Répondant 6). Ce dernier répondant, dans une de ses remarques, jette un pont entre le pédagogique et le professionnel : « [Difficile de concevoir] une interaction à distance... mais pourquoi pas parce que les journalistes sont amenés à le faire dans la vie réelle. »

Concrètement, comment avez-vous assuré ces formations à distance ?

Cette question complète concrètement la précédente et cherchait à savoir, au-delà de la position de principe ou des enseignements tirés de l'expérience de la formation à distance, comment les répondants s'étaient appropriés cette innovation – le cœur de notre recherche. Cette perspective était d'autant plus importante à explorer que, comme nous l'avons explicité plus haut, les formateurs n'avaient pas d'autre choix que d'adopter cette nouvelle manière d'enseigner.

Tous les répondants perçoivent la nécessité d'adapter leur contenu pour le distanciel, une position bien résumée par le Répondant 1 : « On ne peut pas reproduire un parcours de formation présentiel en distanciel tel quel. Il faut repenser son contenu, aérer... » Dans le programme de formation pour lequel il a dû mettre en place des innovations (Tournage et montage vidéo), le même intervenant souligne que si le contenu était bien préparé, il n'y avait « rien de formalisé dans la façon d'animer tout ça ». Cette partie non formalisée de la formation semble correspondre à une habitude de travail, voire à une préférence : le non formalisé, l'imprévu est une constante professionnelle, une « habitude de l'incertitude » chez les journalistes et, aussi, un espace de créativité. Par voie de conséquence, la nécessaire planification des interventions des formateurs comme des participants en formation à distance n'est pas forcément bien vécue car trop contraignante à leurs yeux : « Ça a demandé une organisation militaire. (...) À distance, à la fin de la journée, on était très, très fatigués, ça demande une concentration particulièrement forte. (...) Pour les formateurs, c'est énergivore, c'est éprouvant. » Et quant à établir éventuellement des règles de communication spécifiques pour la formation à distance (tour de parole, modalités d'intervention...), cela relève là encore de l'improvisation : « Ça s'est fait au fil de l'eau, peut-être à tort. » (Répondant 1) ; « Je suis un gros utilisateur du tchat, j'aurais pu les amener à l'utiliser plus. » (Répondant 2).

Dans certains cas pourtant, la formation à distance a donné lieu à de réelles innovations en matière de gestion de la classe panachant le distanciel et le présentiel, le collectif et l'individuel : pitching des sujets (4 minutes par étudiant) en session collective à distance, puis pause et RDV individuel pour coaching individuel, points ponctuels en fonction des besoins (« C'est un peu la hot line » – Répondant 1), travail en groupe de 5 qui se retrouvent physiquement quelque part pour, ensuite, suivre ensemble un cours à distance et faire l'exercice demandé après (Répondante 5), recours aux binômes ou aux trinômes « aussi efficaces en présentiel qu'en distanciel » (Répondant 2).

L'attachement à la relation humaine, distillée dès que possible dans l'innovation pédagogique qu'a constituée la formation à distance, est une évidence : « Les rencontres collectives sont maintenues pour donner des instructions, poser des questions, avoir des moments de rencontre malgré tout, de contacts, des petits sourires... pour pouvoir maintenir l'idée de travailler dans une dynamique de petite rédaction. » (Répondant 1) ; « Il faudrait au moins pouvoir conclure (apéro, pot final) ces réunions en présentiel. À distance, c'est un peu triste. » (Répondant 1) ; « La nouvelle volée, je les ai eus en présentiel pendant les deux premières semaines, c'est une chance : on a pu faire connaissance, on a pu faire de l'expression orale avant la formation à distance. » (Répondante 4).

Plus globalement, quelles autres innovations pédagogiques pourraient / devraient être appliquées à la formation des journalistes ?

Cette question centrale pour notre recherche a produit de nombreuses réponses sur un spectre très large.

Une première série de réponses reste vague sur le sujet : « Je n'ai pas vraiment eu le temps d'y réfléchir, ce qui est en soi une faiblesse. » (Répondant 2) ; « La classe inversée ? C'est envisageable, notamment en photo. Il faudrait que je creuse... » (Répondant 6). Dans la même veine, la Répondante 3 révèle un autre pan expliquant l'appropriation plus ou moins facile d'innovations dans le cas où celles-ci requièrent l'utilisation d'outils nouveaux et multiples : « J'ai l'impression d'être un peu en retard pour avoir une vision prospective. (...) Je

pense même que j’ai raté des trains. Je suis en retard sur la technologie, j’ai vite peur, quand j’utilise ces outils, d’être bloqué techniquement et de perdre en crédibilité. » Cette piste, déjà évoquée en première partie de notre travail, nous semble extrêmement intéressante à approfondir : si le/la journaliste-formateur/formatrice s’accommode assez bien de la nouveauté et de l’incertitude qui peut l’accompagner – une constante dans la pratique journalistique –, il/elle a beaucoup plus de mal à gérer une innovation qui mettrait à mal un statut de « sachant absolu » ou qui compromettrait sa crédibilité en mettant à nu une maîtrise insuffisante de nouveaux outils.

Une deuxième série de réponses aborde concrètement l’innovation pédagogique telle qu’elle est perçue par ces répondants :

– *une innovation sur les contenus* : « Les médias adoptent actuellement une démarche trans-média (...) Le CFJM devrait avoir plus une approche de formation adaptée à ça. » (Répondant 1) ; « Je me suis dit qu’il faudrait montrer des exemples vidéo ou audio histoire de redynamiser ou de capter l’attention. » (Répondante 5) ;

– *une innovation sur les durées et la temporalité* : « Proposer de nouveaux formats de cours de 2h par exemple, pour éviter aux professionnels de faire le déplacement, de consacrer toute une journée à la seule formation alors qu’ils ont des choses à faire. » (Répondant 1) ; « Des cours façon webinar – 30 min = 15 min de questions. » (Répondante 4) ; des cours le week-end (Répondant 1) ou tôt le matin, avant la journée de travail (Répondante 3) ;

– *une innovation par la diversification des intervenants/formateurs* : diversification de l’âge des formateurs ; « collaboration avec une boîte de prod’ connue pour proposer des formats innovants » (Répondant 1) ;

– *une innovation par la diversification des modes de transmission* : choix du mode présentiel ou distanciel selon le cours ou la partie du cours (Répondant 1), en jouant éventuellement aussi sur la temporalité (« Repenser l’alternance présentiel/distanciel sur des formats de journées ou demi-journées. » – répondante 4) ;

– *une innovation par une formation « hors les murs »* : « Créer des laboratoires avec apprenants journalistes, producteurs, l’assortir à un concours, chaque groupe proposerait une maquette, il y aurait aussi un mentor pour accompagner les projets et le lauréat serait réalisé et diffusé pour

de bon. » (Répondant 1) ; « Faire des “voyages d’étude”, partir avec eux sur le terrain, débarquer dans un endroit et produire des sujets de manière créative, même s’ils ne sont pas diffusés ensuite. » (Répondante 4) ; développer la formation dans les rédactions mêmes, en situation de production (« Déployer le "compagnonnage" en rédaction (...) Créer des duos volontaires entre 1 senior et 1 junior pour le partage d’expérience entre les deux. – Répondant 1).

Une troisième série de réponses, plus audacieuses, associe l’innovation à une reconsidération de l’apprenant comme du formateur et à une redistribution des rôles, voire du pouvoir. Ces réponses véritablement innovantes dans le contexte de formation jusqu’ici plutôt classique que nous avons dépeint émanent de 2 répondantes avec une longue expérience, tant en journalisme qu’en formation. « Pour moi, explique la Répondante 2, l’innovation, ce serait déjà de changer tout ce que j’ai évoqué : de respecter l’adulte comme un adulte compétent, d’aller chercher son savoir même s’il est annexe. Pour moi, ça, ce serait la plus grande innovation et c’est terrifiant d’en parler comme ça, on devrait être là-dedans depuis des siècles. (...) C’est le rapport entre l’apprenant et le formateur qu’il faut décaler complètement. » Une redistribution du pouvoir et des rôles, donc ? « Oui, je suis assez convaincue de ça mais il faut être fort pour redistribuer le pouvoir. Savoir, c’est pouvoir. » Cette innovation majeure se matérialiserait selon elle de manière très concrète : « La redistribution, ça veut dire aussi descendre de son piédestal, redistribuer géographiquement la salle. La disposition des tables en ligne, c’est une hérésie pour moi ! » Une redistribution des cartes qui comporte, pour les acteurs concernés, son lot d’exigences : « En pratique, conclue-t-elle, les participants doivent pouvoir se gérer entre eux et s’auto-gérer, les formateurs être extrêmement disponibles à distance... »

La Répondante 4 va un cran plus loin, établissant un parallèle entre la conception de la formation des journalistes et l’organisation du travail dans les salles de rédaction, c’est-à-dire le cadre professionnel dont sont issus les journalistes en formation... et les formateurs/formatrices en journalisme : « Pour moi, les rédactions en chef de type pyramidal sont complètement dépassées. Une vraie démocratie de rédaction peut exister. (...) Ce même modèle pourrait s’appliquer en formation : il y a moyen de redistribuer les rôles. Le rôle du formateur est purement consultatif, son expérience parle pour lui/elle... ou pas, la décision de

faire le sujet ou pas est prise par le groupe. (...) Une démocratie de formation, possible ? Moi, je crois, ça serait très intéressant d'essayer ça en formation. »

Par la description très détaillée que nous avons faite de cet environnement de formation journalistique qu'est le CFJM, par la présentation des différentes parties prenantes en termes de formation et de pédagogie (représentant de l'institution, formateurs et formatrices), par une première expérience contrainte de l'innovation pédagogique et son adoption plus ou moins complète par les premiers concernés, nous avons pu poser un cadre clair commençant à faire apparaître les conditions – facteurs positifs, freins – d'une appropriation de l'innovation pédagogique en formation des journalistes, le cœur de notre recherche.

Pour conforter ou infirmer les hypothèses présentées au tout début de ce travail de recherche, il nous semble judicieux, à ce stade, de pousser plus loin cette exploration de terrain en testant ces facteurs d'acceptation ou de rejet sur une innovation pédagogique non plus imposée cette fois-ci par les circonstances, mais « consentie », proposée aux formateurs et formatrices du CFJM dans le cadre d'une expérimentation nouvelle dans ce contexte : l'ingénierie pédagogique collaborative.

ANNEXE 7 –

LISTE DES ETABLISSEMENTS CANADIENS PROPOSANT DES FORMATIONS EN JOURNALISME

Universités

Établissements francophones

Universités

Québec

- Université de Montréal – Udem (Montréal) : [Baccalauréat en sciences de la communication](#), [DESS en journalisme](#), [Certificat de journalisme](#) (Faculté d'éducation permanente)
- Université Laval (Québec) : [Certificat en journalisme](#), [Baccalauréat en communication publique](#), [Maîtrise en communication publique – Journalism international](#), [Microprogramme en communication et journalisme scientifique](#)

New Brunswick

- Université de Moncton (Moncton) : Baccalauréat ès arts (majeure en information-communication, [Mineure en journalisme](#))

Ontario

- Université d'Ottawa (Ottawa) : [Baccalauréat en journalisme numérique](#)
- Universités Laurentienne et de Sudbury (Sudbury) : [Études journalistiques](#) (Baccalauréat, Majeure et Mineure) – même programme pour les 2 universités.

Enseignements isolés de savoir-faire journalistiques

- Polytechnique Montréal : [Certificat en cyberenquête](#), [Microprogramme de 1er cycle en Cyberinvestigation](#)

- Université de Montréal (Udem) : [Certificat en enquête et en renseignement](#)
- Université de Sherbrooke (Sherbrooke) : [Bac et Maîtrise en communication](#) (quelques contenus liés à la rédaction, à la révision/réécriture, aux médias numériques, au multimédia). Il s'agit globalement d'une formation générale aux métiers de la communication.
- Université du Québec à Chicoutimi : [Certificat en cinéma et vidéo](#), [Certificat et mineure en rédaction-communications](#)
- Université du Québec à Gatineau : [Certificat d'initiation, mineure et majeure en rédaction professionnelle](#) (Écriture journalistique, Rédaction web...)
- Université du Québec à Rimouski : [Certificat en écritures créatives et professionnelles](#) (quelques contenus liés aux écritures médiatiques)
- Université du Québec à Trois-Rivières : [Certificat en communication écrite](#), [Programme court en communication écrite](#), [Baccalauréat en communication sociale](#) et [Diplôme d'études supérieures spécialisées en communication sociale](#) (quelques contenus comme les techniques de rédaction, l'écriture journalistique, la recherche et l'enquête journalistiques...)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) – Rouyn-Noranda : [Baccalauréat en création numérique](#), [Maîtrise en création numérique](#), [Certificat en création numérique](#), [Certificat en effets visuels pour le cinéma et la télévision](#), [Certificat en technologie Web](#)

Établissements anglophones

Les formations au journalisme dans des entités spécifiques (journalisme, communication)

British Columbia

- University of British Columbia (Vancouver) : [UBC Graduate School of Journalism](#) (Master's Degree in Journalism). Comme dans le cas de l'École des Médias à Montréal, cet établissement se présente comme école de journalisme à part entière bien qu'intégrée dans la faculté des Arts. Elle a récemment changé de nom (janvier 2020) et se nomme aujourd'hui l'École du journalisme, de l'écriture et des médias.

Ontario

– Ryerson University (Toronto) : [Ryerson RTA School of Media](#) (BA Media Production, Bachelor of Fine Arts New Media, Bachelor of Arts Sports Media, MA Media Production), BA Journalism, Digital Media, News and Media (continuing education). Faculté de communication et design.

Saskatchewan

– University of Regina (Regina) : [School of Journalism](#) (Bachelor of arts – Journalism, Bachelor of Journalism, Master of Journalism, Bridging to Masters). Intégré à la faculté des Arts.

Les formations au journalisme dans un autre type de département

Alberta

– MacEwan University (Edmonton) : [Major in Journalism](#) (in Bachelor in Communication Studies)
– Mount Royal University (Calgary and Springbank) : [Bachelor of Communication – Journalism](#)

British Columbia

– Kwantlen Polytechnic University (Surrey) : [Journalism and Communication Studies](#) (Bachelor of Journalism)
– Thompson Rivers University (Kamloops) : [Bachelor of Journalism](#)

Nova Scotia

– University of King's College (Halifax) : [Bachelor in Journalism](#), [One-Year Bachelor in Journalism](#), [Minor in Journalism](#) (en partenariat avec Dalhousie University)

Québec

– Concordia University (Montréal) : [Major in Journalism \(Bachelor\)](#), [Specialization A in Journalism](#), [Specialization B in Multiplatform Journalism](#), [Visual Journalism Program](#), [Graduate Diploma Program](#), [MA Digital Innovation in Journalism](#)

Manitoba

- Brandon University (Brandon) : [Pre-Professional Program](#) (Pre-Journalism) en partenariat avec l'université de Regina

New Brunswick

- Saint-Thomas University (Fredericton) : [Bachelor of Arts – Journalism](#)

Ontario

- Carleton University (Ottawa) : [Journalism](#) (Bachelor of journalism, Bachelor of Journalism with a concentration in Health Sciences, Journalism and..., Bachelor of Journalism and Humanities – culture générale)
- Toronto University (Toronto) : [Specialist Joint Program in Journalism \(Arts\)](#)
- Western University (London) : [Master of Media in Journalism and Communication \(MMJC\), Certificate and Diploma in Digital Communications](#)

Prince-Edward Island

- University of Prince-Edward Island : [Applied Arts in Journalism](#)

Les enseignements isolés de savoir-faire journalistiques

Alberta

- Athabasca University : [Writing and New Media, Digital Storytelling](#) (in Communication Studies)

British Columbia

- Kwantlen Polytechnic University (Surrey) : [Creative Writing](#)
- Trinity Western University (Langley) : [Bachelor of Arts in Media and Communication](#) (avec certains cours liés au journalisme comme Introduction to journalism, Digital Film making, Social Media Theory and Practice...)
- University of the Fraser Valley (Abbotsford) : [Media and Communication Studies](#) (avec certains cours comme Introduction to the Practice of Journalism, Advanced Practice of Journalism, Creative Writing: Screenwriting...)

- University of Victoria (Victoria) : [Professional Writing in Journalism and Publishing](#) (Journalism, Magazine Publishing, Digital Publishing...)
- Vancouver Island University (Nanaimo) : [Creative Writing and Journalism](#) (Major & Minor)

Manitoba

- Canadian Mennonite University (Winnipeg) : [Communications & Media](#)

Nova Scotia

- NSCAD University – Halifax : [Film, Photography](#) (in Media Arts)
- University of King's College (Halifax) : [Master of Fine Arts in Creative Nonfiction](#)
- University of Lethbridge (Lethbridge) : [Bachelor of Fine Arts – New Media](#)

Ontario

- King's University College (London) : [Writing, Creative Writing](#)
- Lakehead University (Thunder Bay) : [Media, Film and Communication](#) (Video, New Media, Design, TV, Radio, Sound Art)
- OCAD University (Toronto) : [Creative Writing, Photography, Digital Futures](#) (coding, phone app development...)
- Trent University (Peterborough) : [Journalism and Creative Writing](#) (en partenariat avec le Durham College)
- University of Windsor (Windsor) : [Communication, Media and Films](#)
- Wilfrid Laurier University : [BA in Digital Media and Journalism, Minor in Creative Writing, Minor in Professional Writing](#)
- York University (Toronto) : [Communication Studies, Creative Writing, Digital media, Professional Writing, Bachelor of Fine Arts in Screenwriting](#)

Québec

- Bishop's University (Sherbrooke) : [Creative Writing and Journalism](#)

Saskatchewan

- Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology – Saskatchewan Polytechnic (Saskatoon) : [New Media Communications](#) (Web Development, Interactive Media Production, Digital Graphic Design)

Cegeps, collèges et colleges

Établissements francophones

Les filières journalisme intégrées

Québec

- Cégep Jonquière (Saguenay) : [Journalisme](#)
- Cégep Lanaudière (Terrebonne) : [Arts, lettres et communication option Médias](#)
- Cégep Montpetit (Longueuil) : [Arts, lettres et communication – option Médias : communication et reportages](#)
- Cégep de l'Outaouais (Gatineau) : [Arts, lettres et communication – Option Médias](#)
- Cégep du Vieux-Montréal (Montréal) : [Arts, lettres et communication option Médias \(Communication et médias\)](#)
- Collège Kiuna (Odanak) : [Diplôme d'études collégiales \(DEC\) en Techniques de communication dans les médias – Option journalisme Premières nations](#)
- Collège Laurendeau (Montréal) : [Arts, lettres et communication – Journalism multimédia et communication](#)
- Collège Montmorency (Laval) : [Arts, lettres et communication](#) (médias : journalisme écrit, cinéma, photographie)
- Collège Rosemont (Montréal) : [Arts et lettres – Profil Communication et médias](#)
- Cégep Saint-Jérôme (Saint-Jérôme) : [Arts, Lettres et Communication](#)

Ontario

- Collège La Cité (Ottawa) : [Journalisme](#)

Les enseignements isolés de savoir-faire journalistiques

Québec

- Cégep Drummondville (Drummondville) : [Création sonore multimédia](#)
- Cégep Garneau (Québec) : [Développement web](#)
- Cégep Jonquières (Saguenay) : [Stratégie et animation de réseaux sociaux](#)
- Cégep Limoilou (Québec) : [Production en médias interactifs](#)
- Cégep Marie-Victorin (Montréal) : [Graphisme](#)
- Cégep Rivière-du-Loup (Rivière-du-Loup) : [Conception et réalisation de films web, – Art du montage cinéma-télé-web](#)
- Cégep Sainte-Foy (Québec) : [Design interactif](#), [Graphisme](#)
- Cégep Sherbrooke (Montréal) : [Techniques d'enregistrement, sonorisation, éclairage](#)
- Cégep Trois-Rivières : [Design et intégration web](#), [Développement web](#), [Techniques de graphisme](#)
- Collège Ahuntsic (Montréal) : [Graphisme](#)
- Collège André-Grasset (Montréal) : [Cinéma, médias et communication](#)
- Collège Bois-de-Boulogne (Montréal) : [Arts numériques](#), [Stratégie et animation de réseaux sociaux](#)
- Collège de Maisonneuve (Montréal) : [Techniques d'intégration multimédia](#), [Arts, lettres et communication – option Cinéma](#)

Nouveau-Brunswick

- Collège communautaire du Nouveau-Brunswick - Péninsule acadienne (Shippagan) : [Communication radiophonique](#)

Établissements anglophones (colleges)

Les filières journalisme intégrées

Alberta

- Medicine Hat College (Medicine Hat) : partenariat avec [Journalism and Communication – University of Regina](#)

– Southern Alberta Institute of Technology – SAIT (Calgary) : [Journalism](#)

Colombie-britannique

– British Columbia University of Technology – BCIT (Surrey) : [Broadcast & Media Communications](#) ([Diploma | Broadcast and Online Journalism](#), [Diploma | Radio Arts and Entertainment](#), [Diploma | Television and Video Production](#), [Associate Certificate | Broadcast and Digital Journalism](#), [Associate Certificate | Radio Arts and Entertainment](#), [Associate Certificate | Video Production and Editing](#))

– Malaspina University-College (Nanaimo) : partenariat avec [Vancouver Island University – Media Studies](#)

– Kwantlen College/University (Surrey) : [Journalism and Communication Studies](#)

– Langara College (Vancouver) : [Diploma \(2 years\) and Certificate \(1 year\) in Journalism](#)

– Okanagan College (Kelowna) : [Diploma in Communications, Culture and Journalism Studies](#)

Île-du-Prince-Edouard

– Holland College (Charlottetown) : [Journalism and Communication Studies](#)

Manitoba

– Red River College (Winnipeg) : [Journalism](#) (in Creative Communications)

Ontario

– Algonquin College of Applied Arts and Technology (Nepean) : [Journalism](#)

– Centennial College of Applied Arts and Technology (Scarborough) : [Journalism](#), [Sports Journalism](#), [Contemporary Journalism](#)

– Durham College (Oshawa) : [Journalism – Mass Media](#)

– Fanshawe College of Applied Arts and Technology (London) : [Advanced Filmmaking](#), [Broadcast Journalism - Television News](#), [Broadcasting - Radio](#), [Broadcasting - Television and Film Production](#), [Interactive Media Design](#), [Interactive Media Specialist](#), [Journalism - Broadcast](#), [Music Recording Arts](#), [Pre-Media](#), [Visual Effects and Editing for Contemporary Media](#)

- Humber College (Toronto) : [Journalism](#) (Bachelor, Graduate Certificate and Advanced Degree)
- Loyalist College of Applied Arts and Technology : [Media Studies](#) ([Photojournalism](#), [Film and Television Production](#), [Broadcasting – Radio](#))
- Mohawk College of Applied Arts and Technology (Hamilton) : [Media Studies](#) ([Broadcasting – Radio](#), [Broadcasting – Television and Communications Media](#), [Communications Media Practices](#), [Journalism](#))
- Saint-Clair College of Applied Arts and Technology (Windsor) : [Journalism](#)
- Seneca College (Toronto) : [Journalism](#), [Summer Institute of Multiplatform Journalism](#)
- Sheridan College (Oakville) : [Journalism](#), [Journalism – New Media](#)

Saskatchewan

- Parkland Regional College (Melville) : [Pre-Journalism \(First Year\)](#) – partenariat avec l'université Regina

Terre-Neuve-et-Labrador

- College of the North Atlantic (Stephenville) : [Journalism](#)

Les enseignements isolés de savoir-faire journalistiques

Alberta

- Northern Alberta Institute of Technology (Edmonton) : [Digital Publishing](#)

À noter : University of Alberta prépare un [Media Studies Major](#) pour l'automne 2020.

Colombie-britannique

- Camosun College (Victoria) : [Creative Writing](#)
- Capilano College/University (North Vancouver) : [Creative Writing](#), [Communication Studies](#) et [Documentary Certificate](#)
- College of New Caledonia (Prince-George) : [Writing and Communication](#), [Creative Nonfiction](#)

- Conestoga College Institute of Technology and Advanced Learning (Kitchener) : [Creative Writing](#), [Photography](#), [Writing for Publication](#)
- Kwantlen College/University (Surrey) : [Creative Writing](#)
- Langara College (Vancouver) : [Creative Writing](#)
- North Island College (Courtenay) : [TV and Film Crew Training](#) / [Professional Photography Certificate](#) / [Web Design – Interactive Media Certificate](#)

Manitoba

- Assiniboine Community College (Brandon) : [Photography](#)

Nouveau-Brunswick

- New Brunswick Community College – CCNB (Fredericton) : [Digital Media](#) and [Photography](#)

Nouvelle-Écosse/Nova Scotia

- Nova Scotia Community College (Halifax) : [Applied Media and Communication Arts](#), [Digital Animation](#), [Graphic and Print Production](#), [Graphic Design](#), [Professional Photography](#), [Radio Television Journalism](#)

Ontario

- Alfred College (Alfred) : [Creative Writing](#) (dépend de l'université de Guelph)
- Algonquin College of Applied Arts and Technology (Nepean) : [Information Technology in Interactive Multimedia](#) (en partenariat avec Carleton University), [Broadcasting - Radio](#), [Broadcasting - Television](#), [Interactive Media Design \(Co-op\)](#), [Photography](#), [Creative Writing](#), [ScriptWriting](#), [Professional Writing](#)
- Canadore College of Applied Arts and Technology (North Bay) : [Broadcasting – Radio and Television Production](#), [Digital Cinematography](#)
- Centennial College of Applied Arts and Technology (Scarborough) : [Advanced Television and film – Script to Screen](#), [Broadcasting – Radio, Television, Film and Digital Media](#), [Communications and Media Fundamentals](#), [Communications – Professional Writing](#), [Television & Film – Business](#), [Publishing – Book, Magazine and Electronic](#)

- Confederation College of Applied Arts and Technology (Thunder Bay) : [Digital Media Production](#), [Film Production](#), [Interactive Media Development \(IMD\)](#)
- Durham College (Oshawa) : [Journalism and Creative Writing](#), [Media Fundamentals](#), [Video Production](#)
- George Brown College of Applied Arts and Technology (Toronto) : [Screenwriting & Narrative Design](#), [Sound Design & Production](#), [Video Design and Production Program](#)
- Georgian College of Applied Arts and Technology (Barrie) : [Photography](#)
- Fleming College (Peterborough) : [Photo Arts](#), [Creative Writing](#), [Social Media](#), [Writing for Publication](#), [Writing for the web](#)
- Humber College (Toronto) : [Creative Writing](#), [Digital Communications](#), [Film and Media Production](#), [Film and Multimedia Storytelling](#), [Film and Television Production](#), [Graphic Design for Print and Web](#), [Media Communications](#), [Multimedia Design and Development](#), [Photography](#), [Radio and Media Production](#), [Radio Broadcasting](#), [Television Writing and Producing](#)
- Lambton College of Applied Arts and Technology (Sarnia) : [Foundations of Photography](#), [Photography](#), [Social Media](#)
- Niagara College (Welland) : [Broadcasting – Radio, Television and Film \(Radio and TV Presentation\)](#), [Broadcasting – Radio, Television and Film – Television Production](#), [Broadcasting – Radio, Television and Film – Film Production](#), [Graphic Design](#), [Photography](#), [Creative Writing](#), [Digital Camera Nature Photography](#), [Digital Photography - Imaging and Workflow](#), [Write Effective Web Content](#), [Writing for Publication](#)
- Redeemer University College (Ancaster) : [Media – Digital Media and Production](#), [Media and Communication Studies](#), [Media – Media and Culture](#)
- Sault College of Applied Arts and Technology (Sault Sainte-Marie) : [Graphic Design](#), [Digital Film Production](#), [Social Media and Digital Communication](#)
- Seneca College (Toronto) : [Broadcasting – Radio](#), [Broadcasting – Television](#)
- Sheridan College (Oakville) : [Advanced Television and Film](#), [Creative Writing and Publishing](#), [Film and Television](#), [Media Fundamentals](#)

Saskatchewan

- Great Plains College (Biggar) : [Digital Media](#)

Terre-Neuve-et-Labrador

– College of the North Atlantic (Stephenville) : [Digital Film making](#), [Sound Recording and Production](#)

Territoire fédéral du Yukon

– White Horse / Yukon College : [Multimedia Communication](#)

ANNEXE 8 – LISTE DES ENTRETIENS ²³⁶

ENTRETIENS EN FRANCE

Marie-Thérèse Falcone, expert Médias, Groupe CFPJ – Interview réalisée le 11 mars 2019

« Nous proposons de la formation intra sur mesure à tous les médias en France, en Suisse et en Belgique. Cela représente environ 3 000 personnes formées par an. Les formations se concentrent actuellement les nouvelles technologies et plus globalement la transition digitale. Nous travaillons essentiellement pour les médias print et audiovisuel, moins pour la radio et le web. À titre d'exemple, nous n'avons quasiment pas de clients "pure players" : ils n'ont pas d'argent ou n'ont pas besoin de formation continue (Mediapart) ; ce sont souvent des créations récentes avec des jeunes déjà formés. Nous accompagnons aussi des "universités internes" comme l'Académie Prisma... mais ça n'est plus comme avant, c'est un marché qui se réduit du fait des différentes fusions et acquisitions de médias.

Sur le plan de l'innovation pédagogique, nos clients sont assez ambivalents. Quand nous les contactons, ils nous demandent souvent : "Qu'est-ce que vous avez de nouveau ?" mais ils y vont à tâtons. Quand nous leur proposons de nouveaux modes pédagogiques – comme la formation par vidéo ou le e-learning –, il y a un effet Waou mais ils finissent par revenir à des modes d'enseignement classique. Nous avons mis en place de plein de trucs mais au final le présentiel prime. Dans une de nos formations récentes pour un grand groupe média de l'Est, nous avons d'ailleurs mêlé les 2, en *blended*, avec une journée en présentiel suivie d'un parcours en VOD. Un autre point me semble important à préciser : les innovations pédagogiques proposées reproduisent souvent ce qui se fait aux États-Unis mais là-bas, il y a une culture du distanciel, pas ici. Aujourd'hui, quand les entreprises vont vers les innovations pédagogiques c'est pour une raison d'économies, elles veulent du conseil de tous types (audit, benchmarking). Ce qu'elles demandent, ce sont des formations présentielle beaucoup plus réduites, plus

²³⁶ Ces entretiens sont cités dans leur intégralité.

courtes, et des parcours de management sur le long terme. IL y a une forte demande de montées en compétences individuelle (coaching, accompagnement individuel avec un face-à-face physique). Les OPCO [NDLR : Opérateurs de Compétences] poussent dans le sens de ce coaching/accompagnement. Les pédagogies innovantes sont celles qui vont dans ce sens, avec des formateurs internes et dédiés à une personne.

Chez les journalistes, le e-learning, ça ne prend pas. Nous leur proposons des formations vidéo à la carte (*video on demand – VOD*), souvent des tests, mais ils n’y vont pas. Les raisons sont souvent multiples : ils travaillent en flux tendu donc n’ont pas le temps de se former. Le présentiel est aussi un temps d’échange pour eux, sinon, ils ne se voient pas ou ne se parlent pas). Le distanciel, ça les gonfle, c’est trop cadré... Il y a aussi la peur du risque. Les journalistes sont également des suiveurs, ils aiment travailler en groupe et adoptent l’opinion du groupe, de leurs pairs, donc si la majorité préfère le présentiel... »

Sylvie HAMEL, formatrice – Interview réalisée le 11 juillet 2018

Journaliste expérimentée (presse magazine et news d’information, presse professionnelle – rédaction et maquette), Sylvie consacre aujourd’hui 70% de son temps à la formation.

« J’enseigne donc le SR, la maquette, le rewriting, mais aussi les techniques d’interview, de reportage, d’enquête, l’art d’écrire court. Et... je suis formée aux ateliers d’écriture de Pascal Perrat que j’anime aussi pour le CFPJ. Je suis arrivée au CFPJ en 1990, après avoir quitté L’Est républicain. Et j’y enseigne depuis sans discontinuité. J’enseigne aussi les techniques de base SR au CFJ et gère les journaux école.

J’ai assuré une formation en tête-à-tête entièrement à distance pendant trois mois pour une jeune journaliste en presse hebdomadaire régionale (PHR) dont le thème était Améliorer son rewriting. Nous avions un cours par semaine, Les cours en ligne avaient une durée d’une heure et quart. Ils avaient lieu le vendredi matin, le lendemain du bouclage. Camille était journaliste dans un hebdo régional. C’était la seule demi-journée où elle n’était pas sur le terrain.

La formation était découpée de la façon suivante :

Modules	Intitulé	Dates	Heures	Durée
Chap. 1 - M1	Prise de contact	30-juin	10h30	0h30
	Raisons de réécrire	30-juin	11 heures	0h45
Chap. 1 - M2	Corrections exercices	07-juil	10h30	0h30
	Logiques de structure (SW, angles, plans)	07-juil	11 heures	0h45
Chap. 1 - M3	Corrections exercices	21-juil	10h30	0h30
	Vocabulaire, structure des phrases, critères de coupe	21-juil	11 heures	0h45
Chap. 1 - M4	Corrections exercices	28-juil	10h30	0h30
	Les enchaînements, raconter une histoire	28-juil	11 heures	0h45
Chap.1 - M5	Corrections exercices	04-août	10h30	0h30
	Les attaques, les chutes	04-août	11 heures	0h45
Chap. 1 - M6	Corrections exercices	11-août	10h30	0h30
	Rapport titre-photo	11-août	11 heures	0h45
Chap. 1 - M7	Corrections exercices	18-août	10h30	0h30
	Articulation de la titraille	18-août	11 heures	0h45
Chap. 2 - M8	Corrections exercices	25-août	10h30	0h30
	Correction ortho-typo (1)	25-août	11 heures	1 heure
Chap. 2 - M9	Correction ortho-typo (2)	01-sept	10h30	1 heure
	Correction ortho-typo (3)	01-sept	11h30	1 heure
Chap. 2 - M10	Correction ortho-typo (4)	15-sept	10h30	1 heure
	Utilisation de la ponctuation	15-sept	11h30	1 heure
Chap. 2 - M11	Corrections exercices	22-sept	10h30	0h30
	Vérifier les informations	22-sept	11 heures	0h45

Concrètement, cela a demandé une révision fondamentale de ma façon de faire. Il a fallu redécouper la matière en 11 modules, simplifier les données. Il fallait que chaque module, théorie et application, tienne en quarante-cinq minutes. Les trente minutes du début du cours étant consacrées au retour sur les acquis de la semaine précédente et à la correction des exercices. En face à face réel, on explique beaucoup, sous des formes différentes. On fait des redondances jusqu'à ce qu'on détecte sur les visages des stagiaires que tout est compris.

En virtuel, on ne voit guère les mimiques. Trop absorbés que nous sommes par la gestion de la technique, du contenu de ce qu'on dit et en raison de la mauvaise qualité de la transmission.

Simplifier, cela signifie "aller à l'os" de ce qu'on veut faire comprendre. Cela signifie aussi faire des schémas, utiliser beaucoup de visuel et beaucoup d'exemples très courts. En gros, je me suis basée sur la structure "Message essentiel". Si je dois le dire en une phrase, quelle est-elle ? Presque du slogan. En préparant, j'étais dans l'esprit découpage vidéo ou BD, avec un schéma de fonctionnement Affirmation / preuve.

En termes de logistique, il faut à chacun un endroit tranquille, où aucune intrusion n'est possible, ou aucun téléphone ne doit sonner. Camille avait obtenu un bureau assez calme, mais nous avons eu des interruptions. Et c'est pénible car chacun perd le fil. J'ai eu la chance d'avoir en face de moi quelqu'un qui était capable de rester très concentré pendant une heure et quart. Pour le formateur, il faut une organisation rigoureuse des fiches, comme à la télé. Pour le

stagiaire, nécessité d'avoir papier et crayon à portée de main. Doit pouvoir écrire sur deux supports et passer facilement de l'un à l'autre. Tout cela demande une certaine agilité. Impossible de rester passif.

A part quelques ratages dus à la technique mais peu handicapants, la formation s'est bien déroulée. Nous avons pu faire tout ce que j'avais prévu. Le découpage était correct puisque je n'ai pas eu à accélérer tout à coup ni à ralentir. Plutôt de bonnes surprises. Je craignais un peu que l'outil informatique bloque la relation. Elle s'établit différemment, plutôt sur le mode téléphone, basé sur la voix. Un peu la gestuelle, mais je me suis aperçue que je la décodais mal. En regardant mon écran pédagogique, du coin de l'œil je voyais sur l'écran de contrôle Camille faire un grand geste et je pensais qu'elle avait une question, une difficulté. Et simplement, elle repoussait ses cheveux, se rejetait en arrière de l'écran pour changer de position... bref, c'était de fausses infos, très secondaires.

C. est satisfaite ou très satisfaite du contenu et de la pédagogie. Elle juge simplement assez insatisfaisant l'accompagnement de la prise en main de la plateforme (donc la formation à l'outil, en amont, devrait être plus poussée). Idem sur les informations sur le déroulement et les modalités de la formation et la logistique mise à disposition. En gros, ce qu'il faut lire ici : même pour un public jeune, habitué à la technologie, changer les modes d'enseignement demande un apprentissage plus poussé. Bousculer les habitudes et schémas doit être très accompagné.

C'était une expérience intéressante en ce qu'elle questionne les habitudes. Elle oblige à s'inscrire dans une autre dimension. Je serais assez d'accord pour recommencer ! La contrainte réseau est trop présente pour avoir l'esprit totalement tranquille. Mais la multiplication des outils et des formats est intéressante. Elle demande une certaine agilité qui est parfaitement stimulante. »

ENTRETIENS AU CANADA

Steve VACHON – Bureau de soutien à l'enseignement (BSE) – ULaval

« Notre Bureau existe depuis 1972 et a pour fonction d’accompagner l’ensemble des 3 685 professeurs de l’université tout au long de leur carrière. Dans certains cas, nous avons un service dédié par faculté. Notre objectif est de leur donner des idées applicables dans leur contexte. Nous avons même un programme d’appui à l’innovation pédagogique déployé sur un site dédié et très riche, Enseigner.ulaval.ca. Les cours à distance ne sont pas une nouveauté chez nous (80% sont assurés de cette manière) mais nous mettons en place d’autres modalités comme les cours hybrides, les cours co-modaux depuis peu, l’évolution des espaces de cours, l’utilisation pédagogique du robot de téléprésence mobile... Nous avons également mis en place une démarche de valorisation avec un concours annuel de prix d’excellence en innovation. Les jeunes professeurs sont très demandeurs... mais seulement 10% des professeurs de l’université viennent consulter nos ressources ! »

Figure 1 – Site Enseigner.ULaval – Ressources pédagogiques

RESSOURCES PÉDAGOGIQUES	PERFECTIONNEMENT	APPUI À L'INNOVATION	PRIX EN ENSEIGNEMENT
<p>Préparer son cours</p> <p>Place du cours dans le programme</p> <p>Plan de cours</p> <p>Contextes d'enseignement</p> <p>Objectifs d'apprentissage</p> <p>Planification et développement des activités</p>	<p>Interagir en salle de cours</p> <p>Premier cours de la session</p> <p>Enseignement comodal</p> <p>Enseignement aux grands groupes</p> <p>Appareils mobiles en classe</p> <p>Questionner les étudiants</p> <p>Repenser son cours : adaptations et innovations</p>	<p>Enseigner à distance</p> <p>Introduction à la formation à distance</p> <p>Développer un cours à distance</p> <p>Développer un cours en formation hybride</p> <p>Assurer l'encadrement des étudiants à distance</p> <p>Examens sous surveillance hors campus</p>	
<p>Diversifier ses méthodes pédagogiques</p> <p>Approche pédagogique inclusive</p> <p>Exposé magistral interactif</p> <p>Banque d'activités d'enseignement-apprentissage</p> <p>Apprentissage expérientiel en milieu communautaire</p>	<p>Exploiter les technologies</p> <p>Site de cours</p> <p>Utilisation de PowerPoint</p> <p>Classe virtuelle</p> <p>Capsules narrées</p> <p>Capsules audios</p> <p>Tableau transparent lumineux</p> <p>Vote interactif</p> <p>Cartes conceptuelles</p>	<p>Évaluer les apprentissages des étudiants</p> <p>Évaluation des apprentissages - Automne 2021</p> <p>Stratégie d'évaluation</p> <p>Évaluation formative et sommative</p> <p>Méthodes d'évaluation</p> <p>Correction</p> <p>Rétroaction</p>	

Figure 2 – Site Enseigner.ULaval – Perfectionnement

RESSOURCES PÉDAGOGIQUES	PERFECTIONNEMENT	APPUI À L'INNOVATION	PRIX EN ENSEIGNEMENT
<p>Offert par l'Université</p> <ul style="list-style-type: none"> Calendrier des formations Webinaires COVID-19 Conférences pédagogiques Programmes de formation Services-conseils pédagogiques Formations réservées aux enseignants des facultés en sciences de la santé 	<p>Autres ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> Suggestions de volumes Revue en pédagogie de l'enseignement supérieur MOOC en pédagogie universitaire Congrès et colloques pédagogiques Ressources Web et médias sociaux 		

Figure 1 – Site Enseigner.ULaval – Appui à l'innovation

RESSOURCES PÉDAGOGIQUES	PERFECTIONNEMENT	APPUI À L'INNOVATION	PRIX EN ENSEIGNEMENT
<p>Obtenez un financement</p> <ul style="list-style-type: none"> Programme d'appui à l'innovation pédagogique ➤ Développement pédagogique ➤ Cours à distance, cours hybride, MOOC Appui au développement d'une approche pédagogique inclusive 	<p>Projets institutionnels</p> <ul style="list-style-type: none"> Robots de téléprésence MOOC - Formation en ligne ouverte à tous Appui à la réussite et dépistage des étudiants en difficulté Espaces physiques d'apprentissage 	<p>Recherche en pédagogie</p> <ul style="list-style-type: none"> Chaires de leadership en enseignement 	

Jean-Hugues ROY – École des médias – Uqam (Montréal)

« Dans notre école, les nouvelles technologies sont intégrées à la formation et certains cours techniques, comme l'initiation aux technologies numériques, les bases de la visualisation de données et le codage, sont obligatoires. Le numérique est “infusé” naturellement dans les cours, je démythifie la chose et je pousse un cran plus loin. Toutes ces matières sont monnaie courante aux États-Unis (à Columbia, à Stanford) mais ici, on est en retard. D'autres dimensions me semblent intéressantes comme l'intelligence artificielle, même si c'est un mot fourre-tout : comment utiliser le *machine learning*, le *deep learning* est intéressant, mais il n'y a pas encore beaucoup d'applications en journalisme. On pourrait pousser cette partie-là mais la

problématique est la suivante : avec le numérique qui occupe une plus grande place dans le paysage, si on ajoute des cours, qu'est-ce qu'on enlève ?

Nous expérimentons pas mal ici, à plusieurs niveaux. Nous avons par exemple mis en place une nouvelle formation, Journalisme Internet et de données, que nous dispensons à distance. Nous utilisons des outils comme la plateforme en ligne Moodle, en essayons de nouveaux comme le CMS Ghost, nous travaillons sur les langages du web comme le HTML et le CSS, nous les initions à l'analyse de données en essayant de voir avec les étudiants comment trouver une histoire là-dedans – le maître-mot reste le journalisme. De la même manière, l'idée, en leur apprenant à coder, c'est qu'ils posent des questions, qu'ils demandent des comptes aux pouvoirs politique et économique. »

Marc-François BERNIER – Université d'Ottawa (Ottawa)

« Il y a 5-6 ans, nous avons mis en place ici un Baccalauréat en journalisme numérique pour plusieurs raisons. C'était d'abord un besoin remontant des médias, un besoin de l'université de se démarquer, une envie aussi, face aux risques de manipulation des données, de former aux méthodes quantitatives et qualitatives d'analyse de données. Nous travaillons aussi sur la visualisation de ces données.

Concrètement, nous proposons aux étudiants d'aborder les multiples facettes du numérique : introduction aux outils numériques, modes de narration, chiffriers, logiciels audiovisuels, usage journalistique des médias sociaux, production de contenus numériques, exploration des banques de données, production de contenus numériques avancés, initiation au codage, utilisation des logiciels de géolocalisation et d'infographie, design et visualisation des données, etc.

La formation pratique de notre cursus se déroule en partenariat avec 2 établissements, La Cité collégiale à Ottawa et le Cégep de Jonquière à Saguenay. Nous formons les journalistes pour qu'ils sachent travailler sur toutes les plates-formes, notamment faire du journalisme écrit de qualité sur les sites web. Nos journalistes étant en majorité bilingues, ils peuvent travailler dans tout le Canada.

Nous conservons les fondamentaux, la démarche intellectuelle dans nos enseignements, et en parallèle nous faisons évoluer nos programmes dans plusieurs directions – le journalisme communautaire, par exemple – avec plus ou moins de réussite. Nous avons tenté il y a trois ans le journalisme immersif mais il y avait peu de volontaires, nous étions peut-être trop en avance. Nous travaillons avec des collègues sur l'intelligence artificielle mais il faut là encore trouver des étudiants motivés par ça. »

**Robert MALTAIS – Faculté de l'Éducation permanente – Université de Montréal (Udem-
(Montréal)**

« Dans les 2 programmes que nous proposons – le Certificat de journalisme et le DESS de journalisme, nous avons intégré la dimension numérique sous la forme de 3 cours : l'introduction au journalisme sur plateforme, l'initiation au vidéo-journalisme et le journalisme en ligne. Former les étudiants au multiplateforme est une demande des médias : les gens de *La Presse* ou de *Radio Canada*, par exemple, veulent des journalistes férus de nouvelles technologies, des “hackers”, des journalistes de pointe, donc, mais aussi des gens avec une capacité d'analyse. Dans la pratique, les médias constatent toutefois que c'est une aberration de les faire travailler comme ça car c'est trop complexe. Actuellement, ils réinvestissent les compétences dans un média spécifique.

On continue d'axer nos cours sur le numérique puisque le numérique est partout, mais on insiste sur le fait que le journalisme est un métier de contenu, pas de contenant. On a en projet de monter un cours sur le journalisme de données mais il n'y a pas assez de demande, les médias font ça eux-mêmes, en interne. »

**Alfred HERMIDA – Graduate School of Journalism – University of British Columbia
(Vancouver) – Entretien traduit par nous.**

« L'École de journalisme a été ouverte en 1998, l'idée était de proposer une formation au journalisme de niveau supérieur (*graduate*), ce qui n'existait pas à l'époque dans l'Ouest du Canada. Les premières années, les enseignements étaient très orientés vers le papier (*print*) et la diffusion (*broadcast*). On s'est rendu compte qu'il fallait améliorer tout ça et on a procédé en

2007 à une révision des programmes pour les orienter plus vers le multimédia et le numérique. On fonctionne toutefois sur un principe précis : le journalisme vient en premier, le média le plus approprié – faut-il faire le récit avec du texte, de l'image, du son ? – vient ensuite. La réaction du secteur des médias a d'ailleurs été très positive, ils sont à l'affut de compétences spécifiques comme la vidéo ou les médias sociaux – nous allons développer un cours spécifique sur ce dernier sujet.

Deux aspects caractérisent notre école. Tout d'abord, une perspective globale : nous nous voyons comme une école de journalisme, pas forcément comme une école canadienne. Notre recrutement d'étudiants est international, les établissements qui sont nos concurrents sont au Canada, aux États-Unis, en Europe. Notre deuxième singularité, c'est la place que nous réservons à la recherche que ce soit dans le domaine du journalisme – les pratiques de journalisme global, l'innovation en journalisme au Canada... – ou celui de la pédagogie – la pratique académique, la formation professionnelle des journalistes. Cette perspective globale nous pousse aussi à pousser les murs de l'école qui deviendra l'École du journalisme, de l'Écriture et des Médias en janvier 2020.

Un dernier point : nous procédons actuellement à une nouvelle révision de nos programmes qui les orientera encore plus vers le numérique, les multiples formes de journalisme comme journalisme visuel, le journalisme pour le téléphone portable... L'idée n'est pas seulement de donner une forme de réflexion numérique (*digital mind*), mais aussi de leur donner l'agilité intellectuelle pour avant tout poser les bonnes questions, de continuer à s'adapter et à apprendre. Nous pousserons également notre présence sur les réseaux sociaux avec des propos différents pour chacun d'eux : Twitter pour montrer l'école, Facebook pour montrer la communauté, Instagram pour refléter la vie des étudiants...

Mark TAYLOR – University of Regina (Regina) – Entretien traduit par nous.

« Notre école a été créée au tout début des années 80, tout simplement parce qu'il n'y avait aucune école de journalisme entre Toronto et Vancouver. Localement, tous les journalistes venaient de Toronto, restaient quelques années puis repartaient. L'école permettait de former les jeunes de la région et de les conserver.

Ce contexte explique beaucoup de choses encore aujourd'hui. Tout d'abord, nous sommes très proches du secteur des médias locaux qui nous relaient leurs besoins de compétences – on les incite d'ailleurs à nous remonter ces besoins. En conséquence, le numérique figure en bonne place dans nos cours, nous avons une approche multimédia globale : photo numérique, création de sites web, création de podcasts, utilisation des réseaux sociaux. En outre, les sujets publiables des étudiants paraissent sur notre site-vitrine, [Ink News](#). Mais nous avons aussi une position claire par rapport à cette évolution : les fondamentaux d'abord (savoir écrire une histoire, prendre une photo, mettre en page), le numérique après.

Notre lien avec les médias locaux et leurs besoins explique aussi une autre de nos spécificités : nous proposons à nos étudiants le programme *Earn as you learn*, des stages de 13 semaines rémunérés dans ces médias (print, télévision, radio...), ce qui les met directement en contact avec l'environnement journalistique, numérique ou pas. Et comme cela reste difficile pour les médias locaux de recruter, ces stages se transforment vite en contrat de travail dès la fin des études ! »

Janice NEIL – Ryerson School of Journalism (Toronto) – Entretien traduit par nous.

« Notre école a été créée dans les années 70, prenant la suite du Polytechnique qui existait auparavant. Dès le début, l'accent était mis sur la nécessité de satisfaire les besoins du marché, de prendre notre part dans la production de journalistes opérationnels, d'être moins tourné vers l'académique et de privilégier l'aspect pratique. Notre principal concurrent est Carleton – j'y ai moi-même été formée, je les connais bien – et ce qui nous différenciait auparavant apparaissait clairement dans ce qui était dit aux étudiants : si tu veux *parler du journalisme*, va à Carleton ; si tu veux *faire du journalisme*, viens à Ryerson ! C'est moins vrai maintenant et les 2 écoles sont très proches.

Les matières liées au numérique sont bien sûr intégrées dans notre programme – elles sont même obligatoires. Parfois, le numérique est aussi le support de cours comme récemment pour notre cours à distance en journalisme de mode, dispensé via Adobe Connect et Skype. Plus globalement d'ailleurs, nous réfléchissons beaucoup aux meilleures façons d'enseigner –

lectures en ligne, cours à distance – car nos étudiants ont beaucoup de contraintes – travail à mi-temps ou plein temps, temps de transport. Nous essayons aussi de rester à jour de 2 façons : en mettant sur pied des partenariats avec d'autres facultés pour le *design thinking*, par exemple, ou en recrutant de nouveaux professeurs avec des spécialités du moment. Mais il est facile d'être distrait par l'arrivée de nouveaux médias, on essaie donc de se concentrer sur notre priorité, le journalisme. »

Susan HARADA – Carleton University (Ottawa) – Entretien traduit par nous.

« Notre diplôme de *Bachelor of Journalism* existe depuis 1945 – c'est le plus ancien du Canada – et repose sur un principe originel : le journalisme ne se résume pas à des compétences techniques et doit être complété par une culture plus large. Nous l'avons bien sûr fait évoluer avec le temps et aujourd'hui, parallèlement aux savoir-faire pratiques et aux connaissances théoriques, nous demandons à nos étudiants de se spécialiser dans 1 ou 2 domaines spécifiques (la santé, par exemple). Ils peuvent aussi obtenir un double diplôme (*double honours*) en combinant journalisme et humanités. C'est ce qui fait notre spécificité dans le paysage canadien.

S'agissant du numérique, nous l'avons intégré tous ses aspects – photo, vidéo, son, data – aux ateliers pratiques et aux séminaires. Les étudiants produisent des sujets qui sont ensuite relayés sur des supports numériques variés et spécialisés comme les sites [Capital Current](#), [Midweek – The Radio Show](#), [The 25th Hour](#) ou [Catalyst](#). »

Daniel TREMBLAY – Cité collégiale – Ottawa

« Nous avons intégré cette dimension numérique dans nos programmes dans différents cours : écriture web, production pour la télé, la radio, le web. C'est aussi une façon de répondre aux besoins des employeurs. D'autre part, les travaux des élèves sont diffusés sur les réseaux sociaux – on est présent sur YouTube, on a notre chaîne, mais aussi sur Twitter, et Instagram. Beaucoup de nos étudiants collaborent à des web radio, ils ont leur propre blog et publient dessus.

Nos projets tournent aussi autour de cette dimension : nous prévoyons de mettre en place en 2021 un programme Techniques numériques qui formera à la diffusion de l'information par les

médias numériques. C'est là encore une demande des employeurs et il y a de plus en plus de postes pour ça.

Le numérique, c'est l'avenir... même si c'est très difficile de prévoir cet avenir ! Il serait intéressant de monter un cours sur, par exemple, la façon de fonctionner des algorithmes des différents réseaux sociaux. Personnellement, je suis content de vivre cette époque-là, il y a plus d'avantages que d'inconvénients... mais il ne faudrait pas que le numérique, la formation en ligne, remplace les profs ! »

Jennifer LEASK – Langara College – Vancouver – Entretien traduit par nous.

« Notre objectif ici est de former à un journalisme multiplateforme le plus complet possible avec des cours précis et variés : introduction aux médias et au journalisme en ligne, production multimédia, journalisme radio et audio, vidéo et télé, design pour le journalisme print et en ligne, le journalisme pour le mobile, le journalisme data.

Le numérique est à la fois un outil de production et un instrument de promotion. Nos étudiants produisent pour un journal print, une publication en ligne, le [Langara Voice](#), ils ont également une revue de journalisme, le [Langara Journalism Review](#), présentée sur Isuu. Pour nous les profs, c'est aussi un outil pédagogique, avec des instruments comme Slack pour l'édition des textes ou Bright Space pour les échanges pédagogiques. On utilise bien sûr les réseaux sociaux – Facebook, Twitter, Instagram – pour la promotion du département, pour montrer certains concepts comme leur impact sur la production des informations, par exemple. Et puis on expérimente : nous sommes actuellement impliqués dans un partenariat avec l'USC Annenberg de Los Angeles, un projet de *chat bot* pour la correction et l'application de la charte orthotypographique. Le projet est bien avancé et peut servir d'outil pédagogique. Dans nos projets également figure un nouveau cours sur le journalisme de données. »

Florent DAUDENS, rédacteur en chef – Le Devoir 27/09/2019

« Pour travailler au *Devoir*, être issu d'une école de journalisme n'est pas une obligation. Dans nos recrutements, on trouve 2 profils : ceux qui ont fait des études de journalisme – un bac, une maîtrise – et ceux qui ont fait d'autres études (physique, histoire, etc.) et qui, parfois, ont déjà une première expérience dans un média communautaire ou étudiant. Ce qu'on recherche avant tout, ce sont des compétences comme le jugement éditorial, le sens de la nouvelle, une écriture irréprochable, des réflexes de validation et d'édition. Nous souhaitons aussi qu'ils aient une présence numérique, qu'ils soient sur les réseaux sociaux même à titre personnel.

On ne recrute pas directement des personnes venues du monde du numérique comme des blogueurs. Mais récemment, nous avons recherché des spécialistes avec des compétences spécifiques : codeurs, vidéastes, motion designers... Ça fonctionne bien s'il y a un intérêt pour le journalisme. Il y a quelque temps, nous avons monté une collaboration entre ingénieurs développeurs et journalistes autour d'un projet mais culturellement, ça ne fonctionnait pas, ils avaient du mal à se comprendre.

S'agissant de formation, nous ne formons que les journalistes “stables”, qui travaillent en permanence avec nous. Tout le monde est formé à l'outil de publication maison. Nous repérons aussi les compétences en interne, en montage vidéo par exemple, et nous avons des vidéastes en interne.

Nous essayons de faire de la formation en continu et d'organiser 2 ou 3 formations par saison, mais ce n'est pas simple car nous avons d'autres priorités et nos emplois du temps sont chargés. Ces formations se passent d'ailleurs souvent à l'heure du déjeuner, sur une durée d'une heure ou une heure et demie. Les dernières en date portaient sur le journalisme de données, le storytelling vidéo, à la titraille web, mais aussi aux outils économiques ou à la demande d'accès à l'information. Les prochaines porteront sur les outils économiques (comment creuser les bases de données des entreprises et sur la vidéo (comme écrire et formater une histoire pour ce média).

Est-ce que ça marche ? Oui et non : ça porte ses fruits jusqu'à un certain point, il y a une sensibilisation aux thèmes abordés et on arrive à élever le niveau de la rédaction. Mais comme

nous ne proposons pas d'accompagnement après la formation, il est parfois difficile de les concrétiser. »

Valérie GAUDREAU, rédactrice en chef – Le Soleil (01/10/2019)

« La situation du *Soleil* étant difficile en ce moment, nous ne procédons pas à beaucoup de recrutements actuellement car il y a eu beaucoup de licenciements. Dans ce contexte, le moment n'est pas à la formation : difficile de se consacrer à l'acquisition de nouvelles compétences quand se joue la survie du journal.

Quand nous recrutons, nous recherchons des personnes montrant une extrême polyvalence et une autonomie, une bonne connaissance de la ville de Québec, un portfolio éventuellement. Si la personne est passée par l'université Laval, c'est un plus car nous les connaissons bien. Le grand défi dans ce domaine, c'est le hiatus entre la théorie et la pratique : il faut qu'on voie des articles, on recherche des gens avec des réflexes journalistiques, avec du jugement et une conscience de son métier. On ne cherche pas forcément des geeks, ça peut même être dangereux ou difficile de concilier rapidité et jugement. Traditionnellement, nous proposons depuis des années des stages d'été de dix semaines et c'est une vraie pépinière de journalistes – j'en suis moi-même issue !

Les contraintes des dernières années et le manque de temps n'incitent pas à développer le recours à de “grandes formations”. Consacrer toute une journée à une formation, payer un cours ? Non. Si une formation n'est pas utile, on ne la fait pas ; les gens sont saturés, aussi.

Mais la formation est tout de même valorisée chez nous, en interne, de manière souple et très personnalisée, en fonction des besoins individuels. Nous avons eu par exemple besoin de former des personnes aux nouveaux gabarits de mise en page, cela s'est fait en quatre jours de formation donnée par un collègue “improvisé formateur”. S'il y a des besoins de “rafraîchissement”, on organise des sessions d'une heure ou une heure et demie. Notre directeur du contenu numérique, de son côté, s'est chargé de la formation au web.

Au *Soleil*, on aime bien ce que j'appelle des formations “organiques”, qui reposent sur beaucoup d'initiatives personnelles. Les initiatives de perfectionnement individuel sont très bien vues chez nous. Certaines personnes se forment en autodidacte : récemment, un jeune journaliste s'est approprié Instagram, je lui ai demandé de faire profiter les autres de ses connaissances. Moi-même, je me suis formée à l'utilisation de Google Drive ou de Twitter et j'ai transmis ces connaissances. J'ai aussi formé les photographes à utiliser Slack, par exemple. Cette forme de “transmission horizontale des connaissances” est souple et fonctionne très bien. Si on n'a pas les compétences en interne, on a recours à un prestataire extérieur, comme récemment pour l'utilisation de LinkedIn. Nos prochaines formations ? Peut-être des ateliers d'écriture, ça manque... ou des formations d'éthique appliquée !»

Yvan PINEAU, directeur de l'Amélioration continue – La Presse (18/10/2019)

« Ma fonction implique que je m'occupe à la fois de la production dans la salle de rédaction et des embauches ou de la formation. Les diplômes ? On s'en fout... On ne veut pas se mettre d'œillères, c'est le parcours de la personne qui compte, avec une expérience, que les gens soient opérationnels, curieux, ouverts, éventuellement avec “une tête de cochon”, des *newsgatters*...

Il y a une dynamique de formation chez nous, un petit flux constant, on s'est même créé une base de connaissances, un outil de partage interne. Nos formations portent par exemple sur l'apprentissage des outils et des logiciels, on en organise quand ça règle un problème, le plus souvent en face-à-face. On propose également des formations obligatoires sur l'éthique et la déontologie avec des cas pratiques, des formations sur l'interprétation des sondages, la sécurité des télécommunications avec ses sources, sur le journalisme en zone hostile – Radio Canada nous a permis de participer à ce programme qu'ils avaient monté. Les prochaines formations porteront sur des outils – des logiciels de création vidéo comme Wochit ou Wibbitz.

On pratique depuis dix ans une formule qui marche très bien : le recours à un consultant externe qui fait des formations ciblées, à la demande pour une personne précise qui exprime ses besoins et prend rendez-vous avec le formateur. C'est très efficace ! »

Yvan Noé GIROUARD, Directeur général – Association des médias communautaires du Québec (AMECQ (06/11/2019))

« Les médias communautaires reposent sur le travail de journalistes amateurs qui ont un grand besoin de formation – c'est ce type de soutien que leur apporte l'Amecq. Nous leur proposons de se former à toutes sortes de thématiques : les bases de l'écriture journalistique, bien sûr (l'écriture d'une nouvelle, la rédaction d'un article d'opinion), mais aussi la mise en page, l'utilisation des réseaux sociaux, la refonte d'un site web, l'animation de groupes de discussion ou... trouver de la publicité. Pour dispenser ces formations, nous procédons de plusieurs façons : des ressources (guides en PDF, vidéos de formation) sont disponibles sur notre site ; nous allons sur le terrain pour animer des sessions de formations et enfin notre congrès nous permet de toucher le plus grand nombre, parfois avec l'aide de journalistes professionnels qui viennent nous former. Les formations à venir porteront sur la rédaction d'une entrevue, les images numériques, les genres journalistiques, l'art du portrait...

Nous déployons beaucoup d'efforts en formation mais il faut reconnaître qu'il n'y a pas de demande précise de la part des journalistes communautaires. Les vidéos de formation que nous avons conçues grâce à l'Agence de développement numérique ont connu le succès au début mais sont peu utilisées maintenant. On encourage les journaux à se doter d'un site web – certains sont très bons, comme Mobile à Sainte-Hyacinthe, le Journal des voisins à Montréal, Graffiti en Gaspésie ou L'Indice bohémien en Abitibi – mais une partie de notre public, assez âgée aujourd'hui, a peur du numérique. »

ANNEXE 9 –

CFJM – ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE DES FORMATEURS –

DETAIL DU DISPOSITIF

En guise d'introduction...

En parallèle de sa démarche actuelle de valorisation des formations, le CFJM envisage d'accroître la qualité de ses enseignements par une aide à la professionnalisation des formateurs. Experts dans leur domaine journalistique ou technique, ceux-ci sont souvent peu expérimentés en formation des adultes et disposent de peu de temps pour se former eux-mêmes.

Ce dispositif d'accompagnement pédagogique se déclinera de 4 façons :

– *un séminaire pédagogique de rentrée* : cette rencontre brève entre journalistes-formateurs, à vocation pratique, permettra aux journalistes et intervenants d'échanger sur leurs pratiques d'enseignement/de formations, d'aborder les problèmes rencontrés et de trouver des solutions. Modalités : en présentiel, durée de 2h, proposée à deux reprises pendant la même journée pour tenir compte des obligations de chacun (ex. : première session de 11h à 13h, seconde session de 17h à 19h).

– *une formation à la formation à distance* : cette formation à la méthodologie de la formation à distance sera organisée par des spécialistes suisses, le Centre valaisan de perfectionnement continu (CVPC). Elle permettra aux formateurs et formatrices d'assurer cet enseignement particulier et de le combiner avec leurs enseignements en présentiel (enseignement hybride ou *blended*).

Modalités : 3 ½ journées à distance.

– *un espace d'échange pédagogiques* : un blog, Les ressources formateur du CFJM, est en cours de création pour mettre à disposition diverses ressources. Parmi celles-ci :

- >> une boîte à outils (outils recommandés pour la formation et modes d'emploi) ;
- >> des conseils pour la formation à distance (documents à télécharger, par exemple) ;
- >> des témoignages de formateurs et formatrices en journalisme, orientés pratique ;
- >> un forum (ou un Slack ?) pour pouvoir échanger entre intervenants ;

>> un agenda de webinaires courts, à suivre en live ou en replay, pour traiter certains points précis et faciliter leur travail de formateur/de formatrice.

– *les rendez-vous pédagogiques* » : l'idée ici est de proposer pendant toute l'année scolaire/universitaire une permanence pédagogique, la possibilité pour le formateur ou la formatrice d'être accompagné(e) dans la préparation de ses formations, dans ses questionnements, dans la résolution des problèmes qu'il/qu'elle rencontre.

Modalités : coaching à distance, rendez-vous hebdomadaire et sur demande.

En plus de faciliter les interventions des formateurs et formatrices, ces différentes initiatives visent à :

- poser les bases d'une "**ingénierie pédagogique collaborative**" pour les formations du CFJM ;
- créer une "communauté pédagogique" et, pourquoi pas, un "esprit CFJM".

ANNEXE 10 – COURRIER DE PRESENTATION DE LA JOURNEE DES FORMATRICES ET FORMATEURS PAR LE CFJM – 3/12/2021

Chères intervenantes et chers intervenants,

J'espère avec l'équipe du CFJM vous trouver en bonne forme et qu'il en va de même pour vos proches ! Nous terminons une année 2021 trépidante et pour le moins contrastée, marquée par les contraintes du travail à distance puis par une reprise quasi euphorique de l'enseignement en présentiel à partir de l'été. Même s'il semblerait que nous ne sommes pas encore sortis de ce régime de douche écossaise, nous sommes déterminés à mettre tout en œuvre pour vous assurer, ainsi qu'à l'ensemble de nos élèves, des conditions d'enseignement optimales et aussi gratifiantes et motivantes que possible !

Journée des formatrices et formateurs le 19 janvier 2022

Quels qu'aient pu être nos tourments, nous nous sommes dit cet automne qu'il serait bon, de nous retrouver tous ensemble, histoire de resserrer les liens et de faire le point sur ce que nous avons vécu sans avoir eu trop le temps d'y réfléchir. C'est dans cette optique que je vous propose, en collaboration avec Patrick Lenormand — qui vous a formés à Zoom et qui travaille à une thèse sur les nouvelles pédagogies — de nous rencontrer le matin et le midi du mercredi 19 janvier 2022 pour une première

« Journée des formatrices et formateurs du CFJM ».

Cette matinée, qui sera suivie d'un cocktail dînatoire et dont vous trouvez le programme en fichier joint (annexe 11) sera la première d'une série de rencontres et d'activités que nous souhaitons organiser avec vous à intervalle régulier. Cette initiative doit d'abord nous permettre de vous remercier et de saluer la souplesse et la détermination dont vous avez fait preuve ces derniers mois. Grâce à vous, c'est important de le souligner, nous avons été en mesure de déployer successivement depuis une année l'ensemble de nos formations à distance ! Notre démarche doit favoriser le vivre ensemble, nous permettre de partager notre ressenti et nos

expériences de formatrices et formateurs, d'en retenir l'essentiel et de porter aussi le regard plus loain, pour voir mieux comment nous allons nous y prendre demain pour transmettre au mieux nos savoirs et notre savoir-faire.

C'est ainsi que le 19 janvier prochain, après un retour d'expériences autour d'une table ronde et d'un échange sur les bonnes pratiques à retenir et les pièges à éviter, nous aurons le plaisir d'accueillir deux observateurs de ce que la formation à distance autorise de mieux, lorsqu'elle est choisie. Simon Franzen, nous parlera de l'expérience accumulée dans le domaine par le Centre valaisan de perfectionnement continu. Le CVPC, qu'il dirige à Sion, s'est lancé dans l'aventure bien avant que le Covid-19 ne s'impose alors que, tout comme le CFJM, son enseignement est fondé sur l'appropriation et la mise en pratique des connaissances acquises. Son collègue Fred Beltrando, responsable des « formations sur mesure », présentera ensuite un cursus consacré aux méthodes et outils les plus actuels de la formation à distance. Une formation à distance, sur trois demi-journées, que vous aurez le loisir de suivre en mai 2022, à l'invitation et aux frais du CFJM.

Afin d'organiser votre venue comme il se doit, je vous invite à vous inscrire sans tarder à la Journée des formatrices et formateurs du 19 janvier 2022, à l'aide du **formulaire en ligne** que vous trouvez **sous le lien : Formulaire d'inscription en ligne**. **Merci de le faire d'ici au lundi 13 décembre**. Nous resterons bien entendu attentifs et organiserons cette journée dans le respect des règles sanitaires du moment.

ANNEXE 11 – PROGRAMME DE LA JOURNÉE DES FORMATRICES ET FORMATEURS DU CFJM – 12/04/2022

Journée des formatrices et formateurs du CFJM

La formation à distance : qu'en retenir et qu'en faire ?

Mercredi 12 avril 09h30 — 12h30 (plus apéritif dînatoire)

Auditoire et Petit auditoire, 1er étage MDLC

Objectifs :

Témoigner et échanger les expériences dans les formations à distance menées au CFJM

Sérier et formaliser les bonnes pratiques et les pièges à éviter

Présenter les possibilités et les opportunités des nouveaux formats de formation

Proposer aux intervenants.es une formation sur l'enseignement à distance

Public :

- Les formatrices et formateurs du CFJM (filière journalisme et CAS)
- Les membres intéressés du Conseil et de la Commission pédagogique

Programme :

08h30 — Café & croissant

09h00 — Accueil Marc-Henri Jobin

09h05 — Quel bilan pour la formation à distance ? Témoignages et retours d'expérience

Table ronde « : Le pour, le contre, ce que je retiens »

10h15 — Pause

10h30 — 30' pour 12 recommandations : à éviter, à faire, à développer...

Réflexion par groupes avec un.e porte-parole

11h00 — Les bonnes pratiques et les pièges : la synthèse

Synthèse en plénum sous la conduite de Patrick Lenormand

11h15 — Pause

11h30 — La formation demain ? L'expérience du Centre Valaisan de Perfectionnement continu Conférence de Simon Franzen, directeur du CVPC

12h15 — Et après ?

Présentation de la formation « Méthodologie et outils de formation à distance » Fred Beltrando, responsable de formations au CVPC

Présentation du blog d'échange pédagogique du CFJM Patrick Lenormand

Synthèse – Marc-Henri Jobin

12h30 — Apéritif dînatoire

14h30 — Fin

ANNEXE 12 – JOURNEE DES FORMATRICES ET FORMATEURS DU CFJM – 12/04/2022 – SYNTHÈSE

Initialement prévue le 19 janvier 2022, cette rencontre a été reportée et s'est tenue le 12 avril de la même année. Elle a réuni 15 participants et participantes dont 13 formateurs et formatrices du CFJM, ce qui représente 23,8 % des intervenants contactés.

L'objectif de la rencontre était double : faire le bilan des formations à distance imposées par les restrictions sanitaires liées à la période Covid d'une part, et d'autre part tirer les enseignements de ces adaptations forcées pour une adaptation plus maîtrisée à ce genre de perturbations, notamment en réfléchissant au mode pédagogique de la formation hybride – mêlant harmonieusement formations classiques en face-à-face pédagogique (formations présentielles) et formations à distance (formations distancielles).

Un panel de formateurs et formatrices du CFJM ont pu répondre à 2 types de questions. En premier lieu, des questions générales :

- Quels cours, quelles formations avez-vous assuré à distance pour le CFJM ?
- Comment avez-vous adapté votre cours en face-à-face à l'enseignement à distance ?
- Quelles difficultés éventuelles avez-vous rencontrées ? Quelles solutions avez-vous trouvées ?
- Avez-vous relevé des aspects positifs dans cette nouvelle manière de transmettre ?
- Votre bilan personnel de cette expérience ?

La seconde volée de questions était plus spécifique et incitait à proposer des solutions sur des points précis (suggestions) :

- Cours à contenu théorique, comment l'adaptez-vous à la formation à distance ? Des suggestions ?
- Cours à contenu pratique, comment l'adaptez-vous à la formation à distance ? Des suggestions ?

- Comment avez-vous géré le temps dans une formation à distance ? Des suggestions ?
- Comment avez-vous géré les activités et exercices dans une formation à distance ? Des suggestions ?
- Si vous pouvez combiner formation en classe et formation à distance (formations hybrides), comment répartissez-vous les différentes parties de votre cours ? Des suggestions ?

Synthèse des échanges

* Selon les contenus, la formation à distance se prêtait plus ou moins bien à la formation à distance : les formations pratico-pratiques s’y prêtent bien dans une certaine mesure (sauf manipulation de certains logiciels), les cours ex cathedra beaucoup moins surtout s’ils sont repris tels quels, sans adaptation (morcellement, rythme, sollicitations régulières et variées des apprenants).

* Parmi les points négatifs relevés : la fatigue d’une trop longue exposition aux écrans, les horaires très/trop codifiés pour un apprentissage en ligne efficace, les compétences techniques insuffisantes ou variables pour la manipulation des logiciels de visio-conférence, tant du côté apprenants que du côté formateurs... parfois secondés « avec le sourire » par les apprenants, la contrainte des lieux personnels des étudiants parfois inappropriés pour l’apprentissage en ligne.

Autres remarques pertinentes :

- « *Il s’agissait aussi de gérer la frustration, notamment la mienne (pas celles des étudiants). J’ai pris conscience qu’il n’y avait pas que ma méthode habituelle pour enseigner.* »
- « *En formation à distance, l’organisation est plus stricte, presque militaire.* »

* Parmi les points positifs :

- > ponctualité renforcée chez les étudiants car pas de déplacement ; moins de fatigue liée au transport ; les étudiants, même à distance, ont pu travailler et peuvent aussi « s’extraire ».
- > plus grande rigueur organisationnelle, souplesse de Zoom et des « salles » pour le travail en groupe, boîte à outils que je pourrai réutiliser en présentiel ?

Autres remarques pertinentes :

- « *J'ai beaucoup appris, pris conscience de que les étudiants pouvaient apporter, qu'on pouvait aussi demander de l'aide aux étudiants (une nouveauté), découvert de nouveaux outils comme Padlet ou Miro avec la formation à distance. »*
- « *Je suis plus à l'aise dans la nécessité d'improviser, surtout au début du confinement. »*
- « *La pédagogie et le journalisme, c'est le même métier. »*

Parmi les demandes :

- une plus grande formation aux outils ;
- un tri des outils par le CFJM avec le mode d'emploi ;
- des espaces plus ouverts, plus modulaires en présentiel.

À la question centrale de ce que les intervenants et intervenantes avaient appris de la formation à distance qui pourrait être réutilisé en présentiel, les réponses ont été variées :

- « *être plus organisé, moins foutraque » ;*
- « *leur laisser plus d'autonomie » ;*
- « *le système des binômes marche bien. »*
- « *il faut savoir lâcher. »*
- « *les uns, les autres s'enseignent. »*
- « *les micro-pauses et le coaching individuel sont très importants. »*

Enfin, après « le grand 8 » du Covid, 2 idées fortes ont émergé :

- les formations 100% à distance ne sont pas souhaitables, notamment pour les formations journalistiques ;
- la formation à distance est possible quand elle est choisie.

Trente minutes pour des propositions

Les formateurs et formatrices se sont ensuite répartis en atelier pour réfléchir à des propositions d'évolution/d'amélioration pédagogique.

Les pièges à éviter en formation 100% à distance

* Des formations uniformes, non personnalisées : non.

- * Le formateur dans son monde : non.
- * Les apprenants qui ne se connaissent pas : non.
- * Le cours ex cathedra : à aménager.
- * Le cours non incarné : non.
- * La course aux outils : non. Éviter de se disperser.
- * Le cours sans préparation technique (outils) : non.
- * Le cours sans préparation : non.
- * Le cours sans moments de flottement : oui.
- * Des formations techniques à distance : non.

Les recommandations en formation 100% à distance

- * Créer des capsules, pas se laisser embarquer dans un « fleuve ».
- * Scénariser ses formations, comme dans le métier de journaliste. Bien préparer un plan de cours, avec le cours à proprement parler et les pauses.
- * Diversifier la gestion du groupe : fonctionnement en collectif / en petits groupes / en binômes.
- * Faire voter les apprenants sur des cas pratiques, des problématiques...
- * Faire « la chasse à l'attention » : repérer le non-verbal, repérer l'intérêt/le non-intérêt des participants.
- * Développer l'interactivité en formation en ligne (pour éviter le cours ex cathedra classique).

Les recommandations pour les formations hybrides

- * Travail pré-mâché de sélection pour les outils avec validation officielle du CFJM. Plus largement, proposer des supports IT pour anticiper et faciliter la manipulation des outils.
- * Faciliter la gestion des supports pédagogiques pour les intervenants : qu'est-ce que je dois envoyer avant, doit-on / peut-on utiliser une matrice/maquette CFJM pour faire ses propres supports ?
- * Faciliter la gestion du cours avec un planning dynamique pour le programme du cours (synopsis, déroulé...), un suivi en ligne des travaux
- * Liste des outils avec les mots de passe.
- * Accès préalable à l'outil pour tester.
- * Pas de tour de table à distance... : problème des grands groupes. Une idée : les présentations individuelles... en carte blanche.
- * Formulaire de l'enseignant avant le cours pour bien se préparer.
- * Toute la technique doit se faire en présentiel.
- * Prise en compte des souhaits des intervenants dans ce domaine.

Idées à reprendre et à développer

- * Les professeurs et formateurs affrontent une concurrence redoutable, celle des tutos vidéo. À créer, des tutos pratiques CFJM ?
- * Les professeurs en concurrence ? Pousser le prof à s'assumer, à trouver son style, à développer ce qu'il/elle a d'unique.
- * Proposer aux intervenants et intervenantes un synthèse des outils disponibles (gratuits/payants, les +/les -, comment je m'en sers...).
- * Travailler la culture du feedback : quel résultat avez-vous obtenu ? comment l'avez-vous obtenu ?
- * Proposer un vade mecum administratif et un vade mecum de l'intervenant(e).
- * Harmoniser l'usage des outils de base.
- * Proposer une « dramaturgie » des cours à réfléchir ou re-réfléchir.

En conclusion de la matinée, 2 présentations ont été proposées à l'auditoire :

- « La Formation, demain » par le Centre vaudois de perfectionnement continu : une ouverture à la formation hybride et un avant-goût des 3 sessions de formation continue proposées aux formateurs et formatrices en mai ;
- le blog Ressources formateurs et formatrices du CFJM qui propose articles de réflexion, documents et modes d'emploi, questions-réponses, témoignages et calendrier de rendez-vous pour un accompagnement pédagogique personnalisé des intervenants et intervenantes au CFJM.

ANNEXE 13 – REVUE DE LITTÉRATURE « COVID-19 ET FORMATION DES JOURNALISTES » – ARTICLES RECENSES AU 01/08/2022

- * **AHMED Aaliya, PAIN Paromita, ZAHRA KHALID Malik**, « Learning in Times of COVID: Journalism Education in Kashmir, India », *Journalism and Mass Communication Educator*, Vol. 77, n°1, 25 août 2021, pp. 111-122.
- * **BADR Hanan & ELMAGHRABY Sara**, « How Higher Education Faculty in Egypt Perceive the Effects of Covid-19 on Teaching Journalism and Mass Communication: Perspectives From the Global South », *Journalism and Mass Communication Educator*, Vol. 76, n°4, 25 août 2021, pp. 394-411.
- * **FOWLER-WATT Karen et al**, « Reflections on the Shifting Shape of Journalism Education in the Covid-19 pandemic », *www.digitalcultureandeducation.com*, Covid-19 Special Edition, 22 juin 2020, 15 p.
- * **FOWLER-WATT Karen**, *Covid-19 and Journalism Education*, WJEC 2022 Online Conference, Expert Reports, avril 2022, 9 p.
- * **GRABELNIKOV, A. A., GEGELOVA N. S., OSIPOVSKAIA E. A., OTT V. S. ,** « Journalism Education in the Context of COVID-19 Pandemic: Pros and Cons », *Theoretical and Practical Issues of Journalism*, Vol 9, n° 4, 2020, pp. 713-726.
- * **GROENEWALD Anneli, JORDAAN Marennet**, « Suddenly Apart, yet Still Connected: South African Postgraduate Journalism Students' Responses to Emergency Remote Teaching and Learning », *Journalism and Mass Communication Educator*, Vol. 76, n°4, 25 août 2021, pp. 425-439.
- * **IRONSIDE Kate**, « Post Brexit, post pandemic: reframing public administration teaching for journalism students », *Journalism Education* (Vol 10 n°2), www.journalism-education.org, pp. 34-42.
- * **LANCE Zoe L., REYNOLDS Chelsea J.**, « "Going Virtual Helped Me Learn That I Can Handle Everything": Campus Magazine Production as a High Impact Practice During the COVID-19 Pandemic », *Journalism and Mass Communication Educator*, Vol. 76, n°4, 25 août 2021, pp. 448-468.

- * **LUKINA Maria, VARTANOVA Elena**, « The Triple Typology of Divide: Russia's Journalism Education in the Times of the COVID-19 Pandemic », *Journalism and Mass Communication Educator*, Vol. 77, n°1, 25 octobre 2021, pp. 74-91.
- * **MATSILELE Trust, MSIMANGA Mbongeni, TSHUMA Lungile**, « Journalism pedagogy and ICTs in a time of pandemic: A case study of selected journalism schools in Southern Africa », *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies*, n°2, 2022, pp. 46-63.
- * **MUSTIKA Sri, QUSNUL KHOTIMAH Wininda**, « The Strategy of Journalism Education Institutions in Facing the Covid-19 Pandemic Era », Proceedings of the 1st Annual International Conference on Natural and Social Science Education (ICNSSE 2020), www.atlantis-press.com, 3 mai 2021, pp. 156-160.
- * **OLSEN Ragnhild Kristine, OLSEN Gunhild Ring, RØSOK-DAHL Heidi**, « Unpacking Value Creation Dynamics in Journalism Education. A Covid-19 Case Study », *Journalism Practice*, 3 mars 2022, 19 p.
- * **POLUEKHTOVA I., VARTANOVA E. et VIKHROVA O.**, « Effectiveness of Online Education for the Professional Training of Journalists: Students' Distance Learning During the COVID-19 Pandemic », 2020, pp. 26-34.
- * **PUENTE Teresa**, « Lessons learned from teaching journalism during the pandemic », *Gateway Journalism Review* (<https://gatewayjr.org>), 16 septembre 2021.
- * **REIF-STICE Carrie, SMITH-FRIGERIO Sarah**, « Communication, Flexibility, and Resilience: Navigating the Shift to Virtual Service-Learning During COVID-19 », *Journalism and Mass Communication Educator*, Vol. 76, n°4, 25 août 2021, pp. 477-488.
- * **THOMAS Ryan J., TUSINSKI BERG Kati**, « Reasons to Be Cheerful? The Short Supply of Optimism in Journalism Education », *Journal of Media Ethics*, 35:3, 2020, pp.195-199.

ANNEXE 14 – REVUE DE LITTÉRATURE « COVID-19 ET FORMATION DES JOURNALISTES » – LISTE DES PUBLICATIONS

Publications en français (15 revues)

- * Cahiers du journalisme
- * Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs
- * Chercheurs et journalistes
- * Distance et médiation des savoirs
- * Éducation et didactique
- * Hermès
- * Innovation pédagogique
- * Revue canadienne de l'éducation
- * Revue française de pédagogie
- * Revue française des sciences de l'information et de la communication
- * Revue suisse des sciences de l'éducation
- * Revue Savoirs
- * Revue Sticef
- * Revue TransFormations (Lille)
- * Spirale

Publications en anglais (15 revues)

- * American Educational Research Journal
- * American Journal of Distance Education
- * British Journal of Educational Technology
- * Decision Sciences_Journal_of_Innovative_Education
- * Distance Education
- * Interactive Learning Environment
- * International Journal of E-learning and Distance Education
- * Innovation in Education and Teaching International

- * Journalism and Mass Communication Educator
- * Journal of Adult Continuing Education
- * Journal of the Association for Journalism Education
- * Journalism Education
- * Journalism Studies
- * Learning Media and Technology
- * Online Learning Journal

Sources d'information génériques (21 sources)

- * Bibliothèque numérique Assas
- * Cairn, Dart Europe
- * EDS
- * Emerald
- * Erudit
- * Google
- * Google Scholar
- * Hal
- * Isidore
- * Jurn
- * Open Edition
- * Persée
- * Sage
- * Scinapse
- * Semanti Science
- * SSR
- * Taylor and Francis
- * Thèses.fr
- * Web of Sciences
- * Wiley Online Library
- * WorldCat