

EDMO BELUX 2.0, Task 4.6

Élaboration d'un cadre méthodologique pour une étude sur des ateliers d'éducation aux médias

“Youth concerns about news, media and disinformation”

Sabri Derinöz et Ralitza Soultanova
28/03/2025

Table des matières

Liste des tableaux.....	2
1. Introduction	3
1.1. Objectifs de la mission	3
1.2. Description du contexte	3
1.2.1. Association des journalistes professionnels.....	4
1.2.2. Lie Detectors	5
1.2.3. RTBF	5
2. Problématisation et approche méthodologique	6
2.1. État de l'art	6
2.1.1. Médias, information et ateliers d'éducation aux médias	6
2.1.2. Interaction sociale, pédagogie et construction du savoir (en classe)	10
2.1.3. Une approche participative de la recherche	13
2.2. Question de recherche et méthodologie	14
2.2.1. Question de recherche : que cherche-t-on à savoir ?	14
2.2.2. Méthodologie : comment réussir à savoir ce que l'on veut ?	14
3. Guide de l'observateur.....	19
3.1. L'observateur et son rôle.....	19
3.2. Les éléments à observer	20
3.2.1. Observer le déroulé des ateliers et les interactions.....	20
3.2.2. Observer les éléments de connaissance mobilisés	23
3.3. La grille d'observation	26
3.3.1. Grille d'observation VS grille d'encodage	26
3.3.2. Le cas de l'observation à l'aide d'un ordinateur	28
3.3.3. Le cas de la prise de note par écrit	30
3.3.4. Cas particuliers : mobilité, observation en ligne et canevas	31
3.4. Le travail d'observation par étape.....	31
3.4.1. Avant l'observation.....	31
3.4.2. Au début de l'observation	31
3.4.3. Pendant l'observation	32
3.4.4. Après l'observation	32
4. Guide d'analyse.....	33
5. Bibliographie	37

Liste des tableaux

Tableau 1 - Description de la T4.5 (D4.1).....	4
Tableau 2 - Tableau du déroulé et des interactions	21
Tableau 3 - Tableau des connaissances mobilisées	24
Tableau 4 - Description des catégories de la grille d'observation/encodage	26

1. Introduction

1.1. Objectifs de la mission

Dans le cadre d'EDMO BELUX 2.0, le Work Package 4 consiste en la mise en place et au support d'initiatives en éducation aux médias. Plus spécifiquement, la tâche 4.6 vise à développer une réflexion sur les préoccupations des jeunes concernant les actualités, les processus de (dés)information, le journalisme et, plus globalement, leur attitude envers les industries médiatiques. Cette réflexion se fait sur base des ateliers développés par LD, l'AJP et la RTBF dans la tâche 4.5 dont la finalité est de renforcer la compréhension de l'actualité et des processus de (dés)information des élèves et d'encourager leurs pratiques de détection de la désinformation à travers des rencontres avec des journalistes et des *fact-checkers*.

Cette tâche est coordonnée par Média Animation, avec l'apport méthodologique d'un expert. Les partenaires ont la charge d'implémenter les outils d'évaluations dans leurs ateliers respectifs et de récolter les données au cours de l'année 2025 (T4.6.2)¹. Les données seront ensuite analysées par Média Animation en 2026 en vue de la publication de résultats, en septembre 2026, sous la forme d'un rapport (« *Youth concerns about news, media and disinformation* ») d'une cinquantaine de pages, en français et en ligne (avec un résumé en quatre langues) qui explore les perceptions, représentations et discours des jeunes vis-à-vis des médias, du journalisme et de l'information. Ils seront largement diffusés, principalement dans les secteurs éducatif et médiatique.

Le rôle de l'expert est donc de fournir un cadre méthodologique pour répondre aux objectifs de la recherche. Il fournit une méthodologie adaptée aux circonstances et la transmet aux partenaires de manière à ce que ces derniers puissent récolter les données, qui pourront être analysées en vue de la publication. Il a été décidé que l'expert contribuerait aussi à la définition des objectifs de la recherche et à la problématisation. Ce document reprend donc la problématisation, la méthodologie, les outils en vue de récolter les données visées et un guide pour l'interprétation des résultats.

1.2. Description du contexte

La recherche porte sur les ateliers développés dans le cadre de la tâche 4.5 (« Media literacy in classrooms, classrooms in media organisations ») du projet.

Les ateliers développés par LD, l'AJP et la RTBF ont comme finalité de renforcer la compréhension de l'actualité et des processus de (dés)information des élèves et d'encourager leurs pratiques de détection de la désinformation à travers des rencontres avec des journalistes et des *fact-checkers*. Ces ateliers, s'ils ont des éléments en commun, ont aussi une série de particularités à prendre en compte pour développer une méthodologie adaptée à chaque contexte.

¹ Pour les partenaires organisant des ateliers, le temps dédié à la tâche 4.6, en ce compris les réunions de discussion, la coordination avec le terrain pour organiser la récolte des données et l'éventuelle récolte des données est d'environ 60 Jours pour Lies Detector, 40 jours pour l'AJP et 10 jours pour la RTBF.

Tableau 1 - Description de la T4.5 (D4.1)

T4.5 Media literacy in classrooms, classrooms in media organisations				
	Organization of workshops in BELUX classrooms where journalists and fact-checkers meet pupils to support their understanding of news and (dis)information processes, and to encourage disinformation debunking practices. Organization of schools visits in media organization (RTBF).			
	Partner	Territory	Initiatives	Indicators
T4.5.1	AJP	FWB	Organization of 150 classrooms workshops in FWB.	About 3000 Children from 10 to 20 yo.
T4.5.2	Lie Detectors	FWB + Lux	Organization of 100 workshops conducted by trained journalists in BE in French, English and/or German, including with selected journalists from AFP. Attention will be paid to reaching classrooms in underserved regions. 100 workshops will be conducted by trained journalists in LUX in French, English and/or German, including 50 workshops with selected journalists from RTL. LD-trained workshop facilitators are trained to replace in-person workshops with online workshops if conditions require it (e.g. very remote areas or pandemic scenario).	Approx. 3500 students aged 10-15.
T4.5.3	RTBF	FWB	Journalists visits in classrooms to collect their point of view about news and to discuss news processes (<i>Niuzz, Tarmac, ...</i>)	Approx 1500 children (5 to 12 yo)
T4.5.4	RTBF	FWB	RTBF public visits welcoming pupils for media literacy workshops and newsroom visits.	About 2000 children, teenagers or older young people

1.2.1. Association des journalistes professionnels

Depuis très longtemps, l'association des journalistes professionnels organise des rencontres entre journalistes professionnels et jeunes, principalement élèves ou étudiants dans le cadre de l'opération « journalistes en classe ».

Les objectifs de ces rencontres peuvent être multiples, par exemple une initiation au monde des médias, l'explication du métier de journaliste, une discussion sur un sujet d'actualité, une aide à la réalisation d'un média. Le format est donc relativement libre et adaptable en fonction de la volonté des journalistes participant à l'atelier et des besoins exprimés par l'enseignant. Depuis 2024, un module spécifique à la lutte contre les fake news a été mis en place, permettant aux élèves « d'adopter un regard critique sur les publications et informations qui leur parviennent, via des supports pédagogiques spécifiques et des journalistes formé-es sur ces questions »².

Diverses sources et différents outils pédagogiques³ sont disponibles pour les journalistes, enseignants et élèves, dont un manuel pédagogique pour guider le journaliste dans sa démarche et pour proposer des pistes d'activités⁴ et dont des ressources spécifiques sur la désinformation.

L'atelier se fait généralement sur deux périodes de cours (2x50'). Le public-cible se situe de la 5^e primaire à l'enseignement supérieur.

Actuellement, l'évaluation se fait sur base de questionnaires à destination de l'enseignant et du journaliste et que ces derniers doivent renvoyer à l'AJP. Ils portent sur la qualité des outils fournis, l'intérêt suscité par l'intervention, la satisfaction globale, auquel s'ajoute un espace pour des remarques et suggestions. Les enseignants répondent rarement à l'évaluation.

Dans le cadre de la tâche 4.5 d'EDMO BELUX 2.0, 150 ateliers sont prévus, spécifiquement sur les fake news, pour des jeunes entre 10 et 20 ans.

² Description de Journalistes en classe sur le site de l'AJP

³ <https://www.ajp.be/jec-outils/>

⁴ https://www.ajp.be/telechargements/jec/manuel_pedagogique.pdf

1.2.2. Lie Detectors

Lie Detectors forme et envoie des journalistes professionnels dans des écoles de plusieurs pays européens pour animer des ateliers avec des élèves âgés de 10 à 15 ans portant sur le journalisme, l'information et l'industrie des médias traditionnels, en vue de les aider à renforcer leurs capacités critiques, notamment face à la désinformation.

Durant une session de 90 minutes (sur deux périodes de cours), les journalistes abordent différents points, comme un aperçu des “fake news”, des méthodes pour tester la mésinformation, et une analyse des moteurs du phénomène “fake news”. Bien que les journalistes suivent un canevas contenant une série d'activités, ils ont une marge de liberté pour l'adapter en fonction des besoins.

Concernant l'évaluation, Lie Detectors récolte les retours des élèves, enseignants et journalistes à l'aide de questionnaires en ligne et hors ligne.

Le questionnaire destiné aux journalistes vise à recueillir un retour détaillé sur leur visite en classe. Il explore plusieurs aspects : les informations de base sur la visite (date, école, format – digital ou en personne), les impressions générales sur l'organisation et le timing, ainsi que le contenu pédagogique. Sur ce dernier aspect, les journalistes peuvent préciser quelles activités ont eu lieu et la façon dont ça s'est déroulé. Le questionnaire permet ensuite aux journalistes de proposer des améliorations quant à la formation préalable aux ateliers, au canevas (ou script utilisé), aux éventuels sujets à aborder. Enfin, le questionnaire pose la question de ce que les journalistes ont appris, du changement d'attitude des élèves et des enseignants, de l'effet sur la confiance à l'égard du journalisme (accompagné d'un exemple), des sujets d'inquiétude des élèves et de ce qui a le plus étonné pendant l'interaction avec les élèves.

Le questionnaire destiné aux enseignants aborde des informations générales (école, classe, format de la visite, fréquence d'accueil des visites Lie Detectors), l'intégration des sujets abordés dans leurs cours (désinformation, journalisme, vérification de faits), leur fréquence et leur perception de l'importance de ces thématiques à l'école ainsi que la matière dans laquelle les sujets devraient être abordés. Les enseignants partagent également leur ressenti sur (l'importance de) l'intervention du journaliste, sur l'effet en termes d'apprentissage des élèves, sur leurs propres apprentissages et connaissances et les aspects les ayant surpris. Une attention particulière est accordée aux usages médiatiques des élèves et des enseignants, ainsi qu'aux habitudes d'information (sources et réseaux sociaux utilisés). Enfin, les enseignants peuvent proposer des suggestions d'amélioration, indiquer s'ils souhaitent de futures visites ou s'ils comptent utiliser du matériel pédagogique complémentaire.

Le questionnaire à destination des élèves aborde ce qu'ils ont apprécié (comprendre les fausses informations, rencontrer un journaliste, apprendre des outils pour reconnaître les fausses informations), si ça leur a plu, et ce qui les a étonnés. Il aborde l'importance donnée à ce que l'on parle de certains sujets à l'école (désinformation, journalisme) et à vérifier les faits. Enfin, le questionnaire explore leurs pratiques d'information, notamment les réseaux sociaux et sources (parents, médias, réseaux sociaux, etc.) qu'ils utilisent pour s'informer sur des sujets importants (élections, environnement, etc.).

Dans le cadre d'EDMO BELUX 2.0, 100 activités sont prévues en Belgique et 100 au Luxembourg.

1.2.3. RTBF

Parmi les activités d'éducation aux médias de la RTBF, deux activités clés faites dans le cadre de EDMO BELUX 2.0 sont des visites des publics au sein du média, labellisées « Inside ». Il s'agit de visites guidées thématiques et d'ateliers autour de l'information. Dans la visite « Dans les coulisses de l'info », la visite retrace la fabrique de l'info pendant deux heures. Des endroits clés sont visités. L'autre activité proposée, « la cinquième édition », est un atelier d'immersion dans

le rôle de journalistes où les élèves reproduisent le travail journalistique pendant une matinée. Dans les deux cas, des concepts liés à l'information et au journalisme sont abordés et l'interaction et l'échange sont encouragés. Des guides sont spécialement engagés pour s'occuper de ces ateliers. Ils sont formés à la mise en place des ateliers et suivent un processus défini. Les élèves ont l'occasion, à plusieurs moments, de rencontrer des journalistes et d'échanger avec eux. Les publics sont relativement variés mais il s'agit généralement au minimum d'élèves de troisième secondaire.

2. Problématisation et approche méthodologique

Le but de la recherche est d'explorer la (co-)construction des perceptions, représentations et discours des jeunes et des intervenants des ateliers en éducation aux médias à propos des médias, du journalisme et de l'information. Plus loin, la volonté est de comprendre ce qui est dit, partagé, confronté, compris et construit comme connaissance lors des échanges qui animent les ateliers. Il s'agit de s'intéresser au « quoi » mais aussi au « comment ». Qu'est-ce qui se joue dans les ateliers en termes de dynamiques sociales⁵, quelles interactions existent et à quoi mènent-elles notamment en termes de compréhension et de construction de connaissances. Il s'agit en résumé de comprendre quels sujets sont abordés, de quelle façon et les conséquences des interactions sur la construction et le partage de connaissance en rapport avec les médias.

Sur base des objectifs de recherche, et du contexte de la recherche, il importe de réfléchir à la problématisation : quelles sont les questions de recherche qui guident au mieux le travail de recherche et quelle méthodologie est la plus adaptée ? Pour ce faire, il convient de récolter des perspectives et approches scientifiques. Celles-ci portent à la fois sur les connaissances mobilisables en matière de médias, d'éducation aux médias, de journalisme, d'information et de désinformation que sur les processus de mobilisations, et de (co-)construction de (ces) connaissances, principalement par des échanges entre jeunes et adultes dans un cadre d'une interaction de type pédagogique en milieu scolaire ou assimilé. Enfin, il convient aussi de solliciter les ressources utiles à la construction d'un modèle méthodologique suffisamment robuste pour assurer une approche scientifique adaptée dans le contexte donné.

2.1. État de l'art

La volonté étant de comprendre les attitudes et représentations des participants vis-à-vis du journalisme et de l'information, il semble dans un premier temps nécessaire de cerner les enjeux les plus pertinents à analyser dans ces thématiques, qui puissent être récoltés dans le cadre des ateliers visés. Dans un second temps, il sera question de l'articulation entre interaction sociale, pédagogie et construction de la connaissance, notamment en classe. Pour cerner ces enjeux, il semble intéressant de s'intéresser à (1) ce que les partenaires désirent récolter, (2) ce que les partenaires ont déjà à leur disposition comme type d'information et (3) réaliser une analyse succincte de l'état des connaissances sur ces thématiques. Il semble donc opportun de s'intéresser aux connaissances mais aussi à la façon dont elles sont construites, notamment socialement.

2.1.1. Médias, information et ateliers d'éducation aux médias

Concernant les connaissances à cibler, les premiers échanges entre différents partenaires ont fait émerger une série de thématiques, principalement autour de la perception des jeunes du

⁵ Les dynamiques sociales sont pensées dans une logique restrictive du « moment en classe » et non dans un cadre plus large et plus complexe impliquant par exemple les parcours sociaux des enseignants et animateurs hors de la classe (rapport avec les collègues, parcours de professionnalisation, etc.) (Masselot et Robert 2012). Des informations de ce type peuvent être utilisées pour contextualiser ce qui se passe en classe mais ne font pas partie de l'analyse des dynamiques sociales en tant que telle.

métier de journaliste ou de professionnels des médias et des différentes pratiques liées à la récolte et au partage d'information, autant chez les jeunes que chez les adultes encadrants.

À travers ses évaluations, Lie Detectors récupère déjà une série d'informations liées à ses ateliers⁶. Lie Detectors a notamment des données sur les sources d'informations des jeunes, les réseaux sociaux utilisés (permettant notamment de montrer la différence marquée entre les usages des jeunes et des adultes). Les évaluations abordent aussi le niveau de connaissance et la perception des enseignants sur certaines thématiques (désinformation, journalisme, vérification de faits) et comment celles-ci sont abordées en cours. Une attention particulière est accordée aux usages médiatiques des élèves et des enseignants, ainsi qu'aux habitudes d'information (sources et réseaux sociaux utilisés). Enfin, les enseignants peuvent proposer des suggestions d'amélioration, indiquer s'ils souhaitent de futures visites ou s'ils comptent utiliser du matériel pédagogique complémentaire.

Les enquêtes #Génération2020 et #Génération2024 sur les jeunes et les pratiques numériques, coordonnées par Média Animation contiennent un volet spécifique sur l'information et l'actualité. Le second volet de #Génération2020 s'est d'ailleurs focalisé spécifiquement sur « l'exploration des pratiques informationnelles du public adolescent »⁷, en creusant trois thématiques : l'identification et l'accès à l'actualité, les usages sociaux de l'information et la réception critique de l'information⁸.

Les résultats de ces enquêtes soulignent l'importance des réseaux sociaux comme principale source d'information pour les adolescents⁹, principalement sous forme de vidéos, relativement courtes et attirant l'attention dans leur flux, sur de sujets culturels ou liés à une passion. Les jeunes interrogés sont partiellement conscients des effets des algorithmes sur leur « recherche », ou plutôt réception, d'information. Les contenus accompagnés d'une liberté de ton ou d'une perspective critique ou une approche relationnelle sont appréciés, l'ambition de neutralité pouvant être perçue négativement car perçue comme un manque d'indépendance. L'actualité est découverte sur les réseaux sociaux principalement via des influenceurs et des célébrités, l'entourage et via des médias d'information « traditionnels ».

L'information y est vue comme un objet d'échanges sociaux et de renforcement communautaire. À travers le partage d'information, les jeunes testent, nourrissent et valorisent leur opinion auprès de leur(s) entourage(s). Ils peuvent par exemple confronter leurs idées dans le cadre familial, autour de sujets principalement proposés par les parents. Ils peuvent aussi apprendre des discussions sur l'actualité initiées par les enseignants et y (apprendre à) réagir. Entre amis, les échanges sur l'actualité, principalement (mais pas que) sur des sujets pour lesquels ils ont des affinités, sont une occasion d'en apprendre plus, de chercher et de trouver de nouvelles sources. La relation de confiance est vue comme un élément essentiel des échanges sur l'information, une plus grande confiance permettant une expression plus libre et plus de « risques » pris de donner son opinion sur l'actualité. D'où aussi une préférence pour les partages de vive voix plutôt qu'en ligne. Ce qui motiverait à partager l'information en ligne serait notamment le sentiment de légitimité et d'être bien informé et/ou la volonté urgente de sensibiliser. À l'inverse, il y aurait une crainte de partager une information douteuse de peur

⁶ Cf. par exemple le *Lie Detectors report Building Resilience to Disinformation in a Digital Media Age*, 8 Juillet 2021 : <https://lie-detectors.org/wp-content/uploads/2021/07/LD-Building-Resilience-presentation-public.pdf>.

⁷ En termes méthodologique, les auteurs rappellent les limites d'une enquête dans le cadre scolaire, où les jeunes ont une posture d'élève qui peut influencer leur positionnement.

⁸ #Génération2020 : les jeunes et l'info, Média Animation, 2021.

⁹ Similaire à ce qu'on peut trouver ailleurs, par exemple en Espagne, où les réseaux sociaux sont prioritaires chez les adolescents de 11 à 16 ans, suivis par la télévision puis par les pair (Herrero-Curiel et La-Rosa 2022)

d'être mis en marge du groupe ou critiqué. La veille informationnelle se ferait surtout par la lecture de l'information et des commentaires, avec une volonté plutôt limitée d'y réagir, notamment par crainte des réactions ou parce que l'environnement ne paraît pas sûr.

Les jeunes disent avoir une lecture critique de l'information partagée en ligne, dont ils définissent et discutent de la fiabilité en fonction de l'identité du relayeur de l'information, de celle de son producteur, du site qui l'héberge, mais aussi du contenu du message en tant que tel. Ils pensent pouvoir facilement déceler une fausse information, d'instinct, et vont notamment recouper les sources ou lire les commentaires ou échanger avec leurs pairs¹⁰. Les jeunes disent aussi avoir plus confiance aux médias « traditionnels », qu'ils voient comme plus professionnels et déontologiques.

Différentes études portent sur des analyses d'ateliers d'éducation aux médias, principalement en classe, dans différents pays. Les méthodes et pratiques d'éducation aux médias et à l'information sont très variées et dépendent d'un grand nombre de facteurs (Foà et al. 2023; Zhang, Zhang, et Wang 2020). Certains classent les objectifs de l'éducation aux médias les plus abordés en classe en trois dimensions : la connaissance des médias (*knowledge of media*, la capacité d'accéder et d'utiliser les médias et de les aborder de façon critique) ; la création (et la distribution) médiatique ; la compréhension des médias de masse et leurs effets socio-politiques (Zhang, Zhang, et Wang 2020). Il existe un grand nombre d'approches liées à l'éducation aux médias et aux questions d'information et de journalisme (Wuyckens, Landry, et Fastrez 2022), notamment l'éducation à l'information ou aux médias d'information (*News Media Literacy*). Cette dernière approche se focalise par exemple sur les compétences liées à l'approche critique de la consommation d'information, principalement autour d'une perspective pédagogique inspirée de compétences généralement associées au journalisme comme la vérification des faits, le croisement des sources, etc. (Spikes et Rapp 2022). Certains distinguent la désinformation (fausse information créée dans la volonté de faire du profit ou générer des dommages) de la mésinformation (fausse information partagée sans volonté de générer des dommages, en pensant qu'elle est vraie), voire de la malinformation (information basée sur des faits mais avec intention de dénigrer). Différentes catégories peuvent être construites en fonction du degré d'intentionnalité et de dommage ou en s'intéressant à la différence entre la création et la dissémination de l'information (Foà et al. 2023).

Si énormément de littérature s'est intéressée à la façon de penser et *designer* les approches pédagogiques et méthodologiques en éducation aux médias et à l'information, peu ont observé ce qu'il se passe concrètement en classe, notamment en secondaire (Spikes et Rapp 2022). Dans une volonté de classer les types d'approches éducationnelles aidant les utilisateurs à gérer les fake news, Eisemann et Pimmer (2020) différencient trois catégories thématiques, avec des résultats plus ou moins contrastés : des formations réactives, ciblées sur la correction factuelle des désinformations et des idées préconstruites ; des formations proactives utilisant des méthodologies proactives (notamment via la *gamification*) pour développer les capacités de détection des fausses informations, à l'aide de supports et d'outils ; des formations visant à développer une compréhension critique du système médiatique et de la production et diffusion de contenus. Différents sujets peuvent être abordés dans des interventions de journalistes en classe dans un contexte d'éducation aux médias, notamment le fonctionnement (actuel) du système médiatique, le processus de création (actuel) de l'information, les processus d'identification et de déconstruction de fake news et de la désinformation ou encore le lien de

¹⁰ Comparant les perceptions d'adolescents espagnols sur leurs capacités de détection des fake news à un test d'identification de fake news, Herrero-Curiel et La-Rosa (2022) voient que plus de la moitié d'entre eux considèrent pouvoir faire cette distinction, et que généralement plus de la moitié se trompe lorsqu'ils identifient un vrai ou un faux titre comme étant vrai ou faux. De plus, si une grande majorité d'adolescents disent cerner la différence entre information et opinion, seul un tiers y arrive (Herrero-Curiel et La-Rosa 2022).

l'information et du journalisme avec des questions plus larges de démocraties et de citoyenneté (Foà et al. 2023).

Les barrières entre apprentissages sur les médias et l'utilisation des médias et d'autres types d'apprentissages peuvent parfois être floues, notamment du fait de l'augmentation de l'expérience médiatisée du monde, certaines approches de la littératie médiatique se focalisant d'autant plus sur les questions de citoyenneté et de démocratie y étant associées (par exemple Kellner et Share 2007). Pour d'autres auteurs, inspirés par la théorie de l'autodétermination, l'expérience des médias et leur apprentissage s'entrelace (de plus en plus) avec les expériences de socialisation et le développement social général des adolescents. L'apprentissage, et notamment la littératie médiatique, est un processus social impliquant le langage (Valdivia-Barrios, Pinto-Torres, et Herrera-Barraza 2018). L'acquisition et la médiation de la littératie médiatique sont des processus sociaux durant lesquels les jeunes perçoivent et mettent en pratique des normes sociales liées aux usages, risques et opportunités liés aux médias (Pfaff-Rüdiger et Riesmeyer 2016).

Dans ce processus de socialisation (aux médias), les adolescents sont confrontés à différents agents de socialisations, ayant chacun, d'une manière ou d'une autre une influence sur la façon dont la littératie médiatique est acquise. Ces agents peuvent avoir plus ou moins d'influence en fonction du parcours de chacun (Pfaff-Rüdiger et Riesmeyer 2016). Ils rapportent des normes sociales liées à la littératie médiatique soit en les expliquant (normes injonctives) ou en les mettant en application (normes descriptives) (Pfaff-Rüdiger et Riesmeyer 2016). Selon Pfaff-Rüdiger et Riesmeyer, il faut prendre en compte, dans le processus d'éducation aux médias, autant la construction de la connaissance que la pratique : la compréhension des savoirs liés à l'éducation aux médias n'emmène pas nécessairement vers la mise en application concrète de ces connaissances, donc son usage en termes de compétences ou de comportement (Pfaff-Rüdiger et Riesmeyer 2016).

Dans la lecture de la théorie de l'autodétermination, ces auteurs réfléchissent à la motivation qui pousse les agents à intégrer des normes et des valeurs. Cette dernière est vue comme de deux types : extrinsèque et intrinsèque. Bien que la motivation intrinsèque pour suivre des normes est relativement peu présente, les enfants auront plutôt tendance à « jouer le jeu » s'ils aiment ce qu'ils font et si les normes ne vont pas à l'encontre de leurs besoins. Concernant la motivation extrinsèque, les facteurs d'*identification* (reconnaissance de la valeur d'un comportement ou d'une norme même si l'on n'aime pas le comportement) ou d'*intégration* (la norme s'intègre car adaptée aux valeurs et croyances) auraient un effet positif sur l'acceptation et l'usage de normes sociales alors que des facteurs de *régulation externe* ou d'*introjection* comme des interdictions ou des approches anxiogènes, des adultes, sur base d'une connaissance souvent limitée sur le sujet (le vécu médiatique des adolescents), pourraient entraver la mise en pratique des connaissances (Pfaff-Rüdiger et Riesmeyer 2016). Les jeunes mettent en perspectives les guidances des adultes avec celles de leurs pairs, avec qui ils peuvent partager une expérience et une connaissance plus pointue de leur expérience médiatique.

Dans une étude se focalisant sur les stratégies d'enseignement de l'éducation aux médias d'information¹¹ en secondaire et la réaction des élèves, Spikes et Rapp (2022) y observent une approche à la fois de type instructionniste (l'enseignant au centre, dirigeant l'apprentissage des élèves) et constructiviste (l'enseignant soutient les élèves dans leur développement de connaissances et de compétences). L'approche instructionniste, souvent critiquée dans ce cadre changeant et complexe, implique par exemple l'explication explicites d'effets de la désinformation, la définition de concepts clés, généralement sur base d'un schéma d'apprentissage (et des connaissances) prédéfini(s), d'outils (ex : taxonomie) et de systèmes

¹¹ Les auteurs distinguent clairement les moments liés à l'éducation aux médias d'information et les moments d'échanges sur l'actualité.

d'évaluation (ex : tests de connaissance) adaptés. Elle vise notamment à définir un socle commun de connaissance. L'approche constructiviste implique que la construction de la connaissance se fait de façon active par un individu dans la continuité de son interaction (notamment médiatisée) avec le monde qui l'entoure. En classe cela signifie donc que l'enseignant devient un participant à la co-construction de connaissances¹² avec les élèves, par exemple en leur proposant de jouer le rôle de producteur d'information ou en débâtant sur des situations complexes et non résolues (par exemple liée à l'actualité), en réfléchissant à partir des différents points de vue exprimés et des dynamiques sociales sous-jacentes. Dans le mélange des deux approches observé par Spikes et Rapp, il est parfois question d'établir une base de connaissance commune à l'aide de l'approche instructionniste avant de lancer des échanges plutôt dans une approche constructiviste, ou à l'inverse d'aborder le sujet de façon constructiviste et d'intégrer de temps en temps des approches instructionnistes pour clarifier certains points (Spikes et Rapp 2022).

2.1.2. Interaction sociale, pédagogie et construction du savoir (en classe)

Des échanges avec les partenaires, il semble pertinent de comprendre ce qui se passe durant les ateliers, en matière des approches prises ou des différences de compréhension et de savoirs entre jeunes et adultes formateurs. Des collectes de données sont déjà réalisées par les partenaires. L'AJP par exemple récolte des retours sur la façon dont les ateliers se sont déroulés. À travers leur système d'évaluation, Lie Detectors récupère elle notamment des informations sur le changement d'attitude des jeunes face aux informations et au journalisme et leur appréciation des ateliers, la perception des journalistes et des enseignants sur le déroulé des ateliers, leur propre apprentissage et leurs perspectives d'amélioration. Avec cette étude nous voulons avancer dans l'analyse en ajoutant des éléments de réflexion quant aux processus en place pendant les ateliers et leur articulation avec la construction des savoirs. Cette analyse peut servir lors de réflexions sur les possibles modifications des ateliers.

Les théories de l'interaction sociale, leurs effets sur la construction de connaissance et les méthodes d'observations des interactions et de la construction de la connaissance, notamment en classe, sont nombreuses dans la littérature scientifique. L'interaction sociale joue un rôle important dans les processus de l'apprentissage (Okita 2012). Selon Vygotsky (1978) ce sont les interactions sociales avec les pairs, les enseignants et les adultes qui permettent dans un premier temps aux enfants d'utiliser les savoirs construits par l'autrui avant d'expérimenter et de se les approprier. Dans le contexte de l'enseignement, qui peut être défini comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (Altet 1991), les interactions sociales en classes sont multiples, les enseignants étant « acteurs » face au « public » d'élèves, mais les élèves eux-mêmes étant « acteurs » face au public de l'enseignant et des autres élèves (Souto Lopez 2014).

Au contraire de travaux qui séparaient, parfois de façon assez artificielle, l'enseignement et l'apprentissage, ou la méthode pédagogique et la pratique, des perspectives récentes ont plutôt tendance à tenter de repérer les dimensions à identifier pour repérer les pratiques qui produisent des résultats d'apprentissage dans un contexte spécifique (Piot 2012; Altet 2017; Maulini 2012). Ces approches s'intéressent donc à l'observation de pratiques pédagogiques¹³, en identifiant les

¹² Cette co-construction de la connaissance étant elle-même traversée d'enjeux d'injustice épistémique, qui peuvent être résumés au fait que l'on accepte (ou pas), que la personne avec laquelle on interagit aie une capacité de construction et de mobilisation de connaissances et de réflexion (Babu et al. 2025; Fricker 2007).

¹³ comprises comme des activités déployées « par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui » (Raynal et Rieunier 1997) « à l'interface de l'effort que produit l'enseignant et de l'effet d'apprentissage que son activité induit chez l'enseigné » (Maulini 2012).

processus en jeu, eux-mêmes ni indépendants des contextes ni de la mise en place de situations d'apprentissage.

C'est le cas par exemple de l'approche, s'inscrivant dans un modèle constructiviste et interactionniste, des travaux d'Altet (2002, 2017), pour qui l'enseignement « met en jeu des rapports entre enseignant et élèves où sont convoqués le langage, l'affectivité, la personnalité et [...] comportent, comme dans toutes les relations humaines (Goffman, 1973) des rapports de pouvoir, des résistances, des initiatives avec négociation, contrôle, séduction, persuasion » (Altet 2002). Elle s'intéresse spécifiquement à l'observation des pratiques d'enseignement¹⁴ en classe, à travers une lecture qui prend en compte toutes les dimensions constitutives de ces pratiques via de multiples domaines d'interactions qui s'articulent entre eux : émotionnels et relationnels, pédagogiques (organisation et gestion du groupe classe et des conditions d'apprentissage) et didactiques-épistémique (gestion, structuration des apprentissages et des savoirs construits). Le « processus enseignement-apprentissage fonctionne comme un travail interactif d'ajustement, de négociations, de transactions et de compromis permanent entre les acteurs en situation » (Altet 2002). Il s'agit de s'intéresser aux « processus interactifs contextualisés » (Altet 2017), en fait de comprendre les pratiques effectives, le « bricolage » que fait l'enseignant en direct lors de sa classe.

Les (inter)processus incluent « l'action médiatrice, les trames d'interactions entre enseignant et élèves, la dynamique de la situation en jeu dans l'apprentissage et la construction des savoirs ». C'est à travers « l'interactivité langagière entre Maître et élèves » que l'on apprend, ces deux acteurs produisant un discours « qui va se co-construire progressivement à travers les échanges, les trames interactionnelles », la gestion de l'interaction étant une dimension pouvant « faciliter ou entraver la construction des savoirs dans les tâches et activités proposées aux élèves par l'enseignant » (Altet 2017). Il s'agit donc de :

« [...] repérer comment et par quels processus, l'enseignant procède à des adaptations, des ajustements au profit de la progression des apprentissages des élèves, en identifiant quelles sont les modalités qu'il utilise et qui fonctionnent comme des variables « porteuses d'effets » sur les apprentissages dans le contexte observé avec ses classes spécifiques » (Altet 2017).

Dans leur analyse des pratiques enseignantes, Masselot et Robert (2012), distinguent deux composantes de la pratique : la composante cognitive et la composante médiative. La première, correspondant « aux choix de l'enseignant sur les contenus, la nature des situations proposées, les tâches données à travailler aux élèves, leur quantité, leur ordre, leur variété, leur organisation, notamment la répartition entre le cours (exposition des connaissances) et les exercices, mais aussi la part de recherche, d'initiative, laissée à la charge de l'élève, leur insertion dans une progression qui dépasse la séance, et les prévisions de gestion pour la séance » renseigne « sur l'itinéraire cognitif choisi par l'enseignant pour ses élèves, avant la classe ». La seconde « renseigne sur les cheminements organisés pour les élèves, en classe » en se focalisant sur « les choix correspondant aux déroulements, les improvisations, les discours, l'enrôlement des élèves, la dévolution des consignes, l'accompagnement des élèves dans la réalisation de la tâche, les interprétations que peut faire l'enseignant du travail des élèves, les validations, la prise en compte des erreurs et les corrections, les expositions de connaissances » (Masselot et Robert 2012).

L'ethnographie en classe existe dans énormément de contextes, avec des approches différentes, comme l'ethnographie de la communication, la micro-ethnographie, l'analyse de discours ou encore l'ethnographie critique (Watson-Gegeo 1997). Ces approches donnent généralement une

¹⁴ « La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions et interactions liées aux multiples tâches de l'activité professionnelle mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne en interaction avec d'autres avec les réactions, les interactions, les choix, les prises de décision » (Altet, Bru, et Blanchard-Laville 2012).

certain importance à l'observation, souvent accompagnée d'autres méthodes complémentaires. Au cœur de son travail de récolte de données, Altet place l'observation comme pièce maîtresse, car considérée utile dans une perspective descriptive, explicative et compréhensive tout en permettant notamment de sortir du simple déclaratif. Ce type de méthode, bien préparé et accompagné dans l'idéal d'autres types de récoltes de données semble être la méthode la plus adaptée pour observer les interactions en contexte de construction de connaissance. Il s'agit tout simplement d'envoyer un observateur, sachant ce qu'il doit observer, noter ce qu'il voit sur un document pendant la séance pour ensuite retranscrire ces informations pour analyse ultérieure. Les formats d'observations peuvent être multiples et plus ou moins complexes (filmés, retranscrits, etc.¹⁵) en fonction des objectifs et du périmètre de recherche. Le rôle de l'observateur n'est pas à négliger, autant sur sa perception que sur son influence sur l'interaction (Souto Lopez 2014). Il est possible d'aborder l'observation sur un modèle plutôt *a priori* ou *a posteriori*, en définissant pour l'un en amont les catégories des éléments à observer sur base de la réflexion théorique et problématique initiale, ou en étant, pour l'autre, plus exhaustif dans ce que l'on observe, en confrontant ensuite *a posteriori* les données observées avec le cadre théorique (Altet 2017). Les choix en amont, notamment théoriques et d'éléments à observer influencent la façon dont on construit la méthode et la grille d'observation et le résultat obtenu (Watson-Gegeo 1997).

Il existe diverses grilles et méthodes d'observations pour l'analyse d'interactions, généralement en classe. Dans le monde anglo-saxon, par exemple, il existe divers guides d'observation standardisés, souvent dans des formats propriétaires et non publics : InClass, Student-Teacher Classroom Interaction Observation, Class, Framework for Teaching (FFT), ICALT ou encore OPINTEC v.4. Ce dernier, acronyme de *Observational Protocol for social interaction within the classroom*, s'intéresse à l'évolution, dans le temps, de différents types d'interactions sociales (positive, négative, absence) entre différents agents ayant des rôles spécifiques (Cadenas-Borges et Borges-Del-Rosal 2017). L'objectif est d'observer les schémas comportementaux (*behavioral patterns*) provenant de mécanismes qui régulent l'interaction sociale (effectivité, correspondance et réciprocité sociale). Parmi les autres systèmes, le *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) observe l'interaction enseignant-élèves sur base de l'observation de 9 critères : l'engagement positif avec l'enseignant, la communication avec l'enseignant, le conflit avec l'enseignant, la sociabilité avec les pairs, l'assertivité avec les pairs, la communication avec les pairs, le conflit avec les pairs, l'engagement dans les tâches et l'autonomie (Downer et al. 2010). Le *Classroom assessment scoring system* (CLASS) évalue la qualité des rapports enseignant-élève en observant sur base notamment du support émotionnel et de l'organisation de la classe. CLASS-S, focalisé spécifiquement sur l'enseignement secondaire, se base sur l'idée que la qualité de l'interaction entre élève et professeurs est déterminante pour le processus d'apprentissage (Mcguire 2016, Westergård 2016, Martin 2023). Le *Student-Teacher Classroom Interaction Observation* (ST-CIO), lui, se base sur de courtes observations de réprimandes et de stimulations positives de l'enseignant vers l'élève et les réactions de ce dernier (Reinke et Herman 2016). Altet (2017) construit sa grille d'observation sur base de trois domaines constitutifs des pratiques enseignantes, englobant l'enseignant, les élèves et leurs interactions : (1) climat relationnel, interactions non-verbales, multimodales ; (2) organisation et gestion pédagogiques de l'enseignant ; (3) gestion didactique-épistémique des

¹⁵ Des approches de l'analyse de interactions incluant l'enregistrement vidéo des interactions en classe et leur analyse post factum ont par exemple été effectués par Maíra Mamede et Patrick Rayou (2020) ou par Gunnar Magnus Eidsvåg (2021).

apprentissages et des savoirs¹⁶. Ces trois domaines englobent 16 dimensions réparties comme suit :

- Domaine 1 (enjeux relationnels) : non verbal et climat relationnel positif ; non verbal et climat relationnel négatif.
- Domaine 2 (enjeux pragmatiques) : conditions d'apprentissage (organisation temps, espace, règles) ; gestion du groupe-classe ; questions fermées ; questions ouvertes ; facilitation d'apprentissage (objectifs, stimulation, explications, choix situations) ; évaluation ; tâches (d'application ou de recherche), mise en activité individuelle, respect temps apprentissage.
- Domaine 3 (enjeux épistémiques) : épistémique/conceptualisation/interdisciplinarité/résolution de problèmes ; démarche (consignes, rappel, aides didactiques) ; gestion de l'erreur, régulation, remédiation ; acquisitions (fixation par répétitions) ; acquisitions (structuration, transfert, métacognition) ; différenciation ; utilisation des langues d'enseignement (Altet 2017).

Dans les faits, l'observateur, qui peut être un étudiant, note « l'ensemble des tours de parole et des activités de l'enseignant et des élèves de la classe observée, du début à la fin de la séance observée », en prenant en compte les interactions verbales, non verbales et multimodales maître-élèves (Altet 2017). Certains découpent les séquences en « synopsis » en utilisant comme point d'entrée les activités enseignantes (par exemple une lecture à voix haute, une compréhension écrite, etc.) (Breugghe 2015).

Ces approches sont généralement complémentées par d'autres formes de récolte de données en vue de trianguler les données, notamment des entretiens, des récoltes documentaires ou des enregistrements vidéos qui permettent d'observer les interactions a posteriori (Angrosino 2007; Altet 2017). Une fois les observations faites, celles-ci sont en effet, après avoir été traitées de façon adaptée, confrontées aux autres données récoltées et à la théorie, ce qui permet d'en ressortir des éléments pertinents.

2.1.3. Une approche participative de la recherche

L'optique étant de permettre une méthode qui permettrait aux acteurs eux-mêmes de créer des connaissances sur leurs propres pratiques, il semble pertinent de s'inspirer des démarches de recherche dites « participatives » dont la volonté est de renforcer la co-construction de connaissances avec les acteurs de terrain. Ces derniers participent donc, à différents degrés et à différents niveaux possibles, à la recherche, ce qui leur permet notamment de développer de nouvelles compétences et des perspectives ainsi que de co-construire des connaissances utiles à leur quotidien. Le but est donc d'accompagner ces acteurs dans leur démarche de recherche et de leur permettre de construire de façon active de la connaissance (Bocquet et Blangy 2022; Leurs et al. 2023; Clark et al. 2009) de façon à ce qu'ils puissent aussi plus s'approprier les résultats de l'étude qu'avec une approche classique d'étude faite que par des experts externes (Maulini 2012).

Cette approche de co-construction permet d'impliquer les acteurs dans toutes les étapes de la recherche – de la construction de la question d'étude et la méthodologie à l'analyse des résultats

¹⁶ Décrits de la façon suivante : « Le domaine 1 cherche à décrire ce qui se passe en classe au niveau de la personne du Maître, attitudes, émotions exprimées à travers le non-verbal, le multimodal, voix, expressions, émotions, gestes, déplacements et s'intéresse aux relations Maître-élèves et au climat. Le domaine 2 se focalise sur les interventions pédagogiques-organisationnelles de l'enseignant, sur les activités menées, l'organisation et la gestion de la classe et l'organisation des conditions d'apprentissage. Le domaine 3 porte sur les enjeux de savoirs et a pour centre d'intérêt la gestion didactique et épistémique des apprentissages et des contenus, la construction et structuration des savoirs, l'utilisation des aides et supports à l'enseignement-apprentissage » (Altet 2017).

et des éventuels changements à mettre en place pour les activités futures. L'approche de co-construction permet aussi de prendre en compte l'expertise et la connaissance du terrain des acteurs et de développer des pistes d'action adaptées aux besoins du terrain.

2.2. Question de recherche et méthodologie

2.2.1. Question de recherche : que cherche-t-on à savoir ?

En agençant les besoins des parties prenantes, les exigences du contexte et les savoirs mobilisés, il est possible de réfléchir plus précisément à la problématique développée. La volonté est de s'intéresser à la fois aux attitudes, représentations et perceptions des participants vis-à-vis du journalisme et de l'information et à une compréhension du fonctionnement des dispositifs pédagogiques mis en place dans le cadre des ateliers observés.

L'interaction sociale jouant un rôle important dans les processus de l'apprentissage, que ce soit avec les pairs, les enseignants ou les adultes, ces différents agents de socialisation ont un rôle dans le processus de mobilisation et de co-construction du savoir, notamment en matière d'éducation aux médias et à l'information. Ces derniers aspects étant de plus en plus interconnectés avec la construction sociale de l'individu de façon générale. Si c'est par le social qu'on construit sa connaissance, qu'on la teste et la confronte, c'est aussi par le social qu'on enseigne les connaissances, les dispositifs pédagogiques ne construisant celle-ci que dans la situation concrète d'interaction sociale, de « bricolage » expérimenté en direct dans les ateliers.

Il semble donc intéressant de se focaliser à la fois sur les connaissances mobilisées et sur les interactions sociales dans lesquelles ces connaissances sont mobilisées. Le but n'est pas d'avoir une approche comparative sur l'efficacité des méthodes, mais bien de comprendre ce qui se passe concrètement dans ces ateliers d'éducation aux médias : comment les personnes interagissent, dans une volonté de partager et de (co-)créer de la connaissance et quelles connaissances sont mobilisées dans ce cadre, relatives à l'information ? La volonté n'étant pas d'évaluer les résultats, entendus comme un changement d'attitude ou de comportement dans un système de valeur. Il ne s'agit donc pas de comprendre « ce qui fonctionne » mais « comment ça fonctionne » (Spikes et Rapp 2022). Les deux questions de recherche auxquelles on essaie de répondre sont donc tout simplement :

- 1) Quelles sont les interactions sociales entre les différents agents lors d'ateliers à volonté pédagogique d'éducation aux médias à destination d'adolescents ?**
- 2) Quelles connaissances relatives à l'information sont mobilisées lors de ces interactions sociales ?**

En cherchant à observer les (inter)processus qui mènent à la co-construction de discours et de savoirs communs concernant l'information, on comprendra mieux ce qui se déroule concrètement dans ces ateliers. Il est intéressant d'observer autant les éléments similaires transversaux à une grande partie des ateliers observés que les éléments qui peuvent différencier l'un ou l'autre atelier, en décelant, si possible, des variables explicatives.

Une meilleure compréhension de ce type d'atelier peut mener, autant pour les partenaires que pour d'autres acteurs des médias et de l'éducation aux médias et à l'information, de réfléchir à leurs pratiques pédagogiques, autant dans le processus d'interaction sociale que dans les savoirs mobilisés.

2.2.2. Méthodologie : comment réussir à savoir ce que l'on veut ?

Les questions étant posées, il faut maintenant définir la façon dont on va y répondre. Qu'est-ce qui nous permettrait, dans le contexte donné, de comprendre les interactions sociales et les connaissances mobilisées. Il s'agit ici de développer une méthodologie efficace, répondant aux besoins spécifiques dans ce contexte donné. Le but, dans une logique participative, est de

développer une méthode et des outils suffisamment clairs pour être conduits et utilisés par les acteurs de terrain sans supervision directe de chercheurs universitaires (Clark et al. 2009).

Sur base notamment de l'état de l'art, il semble que la méthode la plus adaptée à une compréhension de la problématique est de s'inspirer des perspectives interactionnistes comme celle de Altet (2017) qui permettent de saisir les pratiques effectives d'enseignement en classe et de la penser dans une perspective de littératie médiatique et informationnelle.

Cette approche se fait avant tout par l'observation. Plus précisément, il s'agit de développer une approche par l'observation, non-participante et semi-structurée (Clark et al. 2009). Cette méthode, consiste donc, pour une personne familière avec les opérations analysées, à assister à celles-ci et à en observer certains éléments définis en amont, correspondant aux deux questions de recherche. Guidée par une grille d'observation, elle observe les interactions sociales entre agents et la mobilisation de connaissances dans les discours tenus en vue de comprendre la co-construction de connaissances liées à l'éducation aux médias et à l'information.

Pour répondre aux contraintes et au périmètre du projet, le choix d'un modèle d'observation de classe avec catégories préétablies a été choisi, bien qu'il faille accepter les effets en termes d'exhaustivité (Altet 2017). Une place est néanmoins laissée à la consignation d'éléments autres, qui pourraient être perçus comme pertinent. Cette approche permet de développer une approche doublement inductive et déductive et de récolter un panel relativement large et nuancé d'informations, sur base de thématiques prédéfinies et d'espaces de récolte d'information moins guidés.

La construction du guide se fait sur base des objectifs de la recherche et en créant des catégories *a priori*, basées notamment sur l'état actuel des connaissances en matière de littératie médiatique et informationnelle et d'interactions dans le processus de socialisation à la connaissance. Le but est d'avoir une approche à la fois structurée (pour avoir des éléments de comparaison) et flexible (pour prendre en compte la particularité de chaque opération et situation (Clark et al. 2009). Les éléments observables sont liés autant aux connaissances mobilisées que sur les dynamiques d'interaction entre agents.

A priori, chaque partenaire gère ses propres observations. Après observation et prise de note durant les ateliers, les observateurs traiteront et inscriront leurs données recueillies dans un document regroupant l'ensemble des données récoltées par l'observation, en vue de l'analyse ultérieure par Média Animation.

Si l'observation est au cœur du processus, celle-ci dans l'idéal doit être complémentée d'autres sources de données en vue de trianguler au mieux les données (Angrosino 2007; Altet 2017), d'en comprendre le contexte et d'en sortir des résultats les plus pertinents possibles :

Les pistes de données complémentaires à envisager sont les suivantes :

- Les documents liés aux ateliers en tant que tels : objectifs, description, approche pédagogique, résultats attendus ;
- Les résultats des enquêtes et évaluations actuelles construites par les différents partenaires : celles-ci contiennent des informations pertinentes, notamment en matière de perception du déroulé, des effets perçus, de connaissances mobilisées ou d'habitudes d'information des agents. La situation idéale étant si ces données peuvent être associées aux observations correspondantes ;

- Une courte entrevue avec la personne en charge de l'animation en sortie d'atelier dans le but de récolter sa vision des objectifs pédagogiques de la séance et son ressenti quant au déroulé de l'atelier et à la réalisation des objectifs¹⁷ ;
- Des focus group, ou des ateliers de discussion, autour des premières analyses en vue de confronter les différents agents aux données observées et récolter leurs réactions et leurs compréhensions ;
- Des espaces d'échanges avec les observateurs, à différent moments du processus, pour que ces derniers puissent confronter leur travail, leur compréhension des données, mais aussi qu'ils puissent participer ou réagir aux données analysées.

La recherche observationnelle pouvant être considérée comme « émergente », dans le sens où l'expérience du terrain peut participer grandement à la façon dont on pense et on construit les données (Angrosino 2007), l'idéal est d'adopter d'une manière ou d'une autre une approche itérative dans le processus. Concrètement, ça signifie que les chercheurs (entendus ici comme toute personne participant aux différentes étapes du processus de la recherche) devraient pouvoir se rencontrer régulièrement et échanger sur la méthode, sur les résultats cherchés et obtenus et devraient pouvoir faire évoluer ces aspects en fonction. Il peut s'agir par exemple de mettre en place une réunion de réflexion à la suite de la première vague d'analyse (par exemple fin juin 2025) en vue de réviser les objectifs, la problématisation et la méthodologie.

Les données récoltées par l'observation seront ensuite analysées notamment en les croisant avec les données supplémentaires et avec les connaissances préexistantes sur le sujet, afin de répondre aux questions de recherche.

Corpus

Les ateliers observés seront sélectionnés parmi ceux qui doivent être développés dans la tâche 4.5 par les différents partenaires. Dans l'idéal, pour tenter de renforcer la fiabilité de la recherche¹⁸, le corpus doit être pensé comme suffisamment grand et représentatif. Le nombre d'observations possibles dépend cependant des contraintes liées aux ressources déjà allouées à la tâche. Dans ce cadre, un nombre d'observations qui semblerait cohérent en prenant en compte l'investissement que cela implique serait de :

- 3 à 5 ateliers pour la RTBF ;
- 15 à 25 ateliers pour l'AJP ;
- 20 à 30 ateliers pour Lie Detectors.

Les ateliers qui seront analysés en priorité seront les ateliers concernant les jeunes entre 14 et 16 ans (deuxième degré de secondaire). Il s'agit tout d'abord d'un âge que l'on retrouve dans l'ensemble des ateliers visés. Ensuite, cette période est souvent considérée comme intéressante car elle marque le début de l'autonomisation en matière médiatique chez les jeunes mais aussi un tournant en matière de relations sociales et d'autonomisation des jeunes par rapport aux choix médiatiques faits par leurs parents qui domine leur approche pendant l'enfance. Nous pensons donc qu'observer les dynamiques sociales pendant l'adolescence est plus pertinent que cette même observation pendant l'enfance.

Dans la mesure du possible, il semble important de diversifier les ateliers observés, notamment sur base : du type d'enseignement, de la localisation géographique de l'école, de son indice

¹⁷ Voir par exemple (Altet 2017) ou (Spikes et Rapp 2022). Ces entretiens peuvent avoir une forme informelle et durer quelques minutes, sous forme de feedback « à chaud ». Dans l'idéal ils durent plus longtemps et sont répartis en une période pré et post ateliers et concernent aussi élèves et enseignants, mais ceci semble difficilement réalisable dans ce contexte.

¹⁸ Bien qu'en général, l'approche par l'observation, même suffisamment standardisée dans le but d'augmenter la fiabilité des résultats observés, s'inscrit souvent dans une logique d'acceptation de la complexité sociale et des comportements d'individus comme étant difficilement « objectivable » et généralisable (Angrosino 2007).

socioéconomique (ISE), du cours dans lequel s'inscrit l'atelier, la présence ou non de cours liés à l'éducation aux médias avec aussi une attention en termes de langue et de genre.

Elargir le spectre d'ateliers observés et des observateurs impliqués permet de diminuer des biais potentiels. Un plus grand nombre d'ateliers observés nous permet d'espérer une plus grande diversité des situations observées. Un plus grand nombre d'observateurs de leur côté nous permet de limiter l'impact des sensibilités personnelles de l'observateur.

Limites de l'approche

Il est nécessaire de comprendre et d'accepter le périmètre de la recherche qui est mise en œuvre ici. Il s'agit tout d'abord d'un projet de recherche dirigé avant tout par son terrain (analyse des ateliers concernés à la tâche 4.5). Il y a ensuite une série de paramètres contextuels spécifiques au projet qui nécessitent de faire des choix, par exemple en matière d'allocation de ressources ou de distribution des tâches. Enfin, toute approche contient en soi des limites et donne un certain regard spécifique sur un sujet.

En termes de précision et de profondeur, la recherche ne vise pas à atteindre les standards scientifiques les plus élevés. La recherche est pensée avant tout dans son cadre opérationnel. Elle reste cependant construite de manière à arriver à des résultats pertinents, constructifs et utiles. Sa dimension participative est mise en place pour permettre à des personnes n'ayant pas le rôle social de « chercheur scientifique » de s'approprier les méthodes de la recherche scientifique. Ce qui peut être vu comme une moindre expertise et moindre expérience de la méthode scientifique peut avoir un effet sur les résultats mais n'est pas un problème en soi. L'appropriation de la recherche par les gens au plus près du terrain peut même être vue comme une valeur ajoutée ou une spécificité par rapport à un travail universitaire « externe », du fait notamment de sa familiarité avec le terrain¹⁹ (qui du coup peut être aussi trop importante) (Souto Lopez 2014). Cet effet doit néanmoins être pris en compte dans le processus de recherche, dont le côté aléatoire de la « qualité » des résultats obtenus et les formes de subjectivité, et doit être explicite dans la présentation des résultats. Dans l'idéal, dans la présentation des résultats, les observateurs doivent pouvoir être décrits socialement pour que l'on comprenne « d'où » ils parlent (Souto Lopez 2014).

La méthode principalement utilisée, l'observation, a une série d'avantages déjà cités précédemment et peut être adaptée pour un travail de recherche participative. Il y a néanmoins une série d'effets à prendre en compte. Il faut penser l'observation en termes de validité scientifique (en quoi l'observation « montre » ce qu'on cherche à trouver). Dans ce cadre, un élément clé reste la question de l'interprétation subjective de l'observateur. Ce dernier, bien que guidé et entraîné, ne se libère pas de sa perception personnelle guidée par sa construction identitaire. Cet aspect joue un rôle tout particulier dans l'observation car, en plus de saisir des éléments sociaux complexes aux multiples paramètres, les données en tant que telles ne peuvent que difficilement être réutilisées pour valider l'observation. Il existe des méthodes pour éviter trop de subjectivité, notamment multiplier les observateurs (et discuter ensemble des résultats de l'observation) ou encore infirmer des observations à travers d'autres observation (Angrosino 2007). D'une façon générale, pour réfléchir à la validité de travaux de recherches de type qualitatifs, on peut réfléchir : à la façon dont les conclusions sont basées sur les données ou sur une position du chercheur ; à la stabilité et la validité de la méthode utilisée dans le temps ; à la crédibilité des résultats au regard des personnes ayant été étudiées/observées, la portée potentielle des résultats ; leur utilisabilité et l'expression explicite des limites de l'étude (Angrosino 2007).

¹⁹ Mais une « trop grande familiarité avec le terrain s'accompagne du risque de ne voir que ce que l'on sait, ou croit savoir, et de renforcer ses préjugés » (Souto Lopez 2014).

L'observation nécessite généralement de faire des choix entre une trop grande complexification, qui prévient la récolte de données pertinentes et comparables, et un réductionnisme qui nie la complexité de ce que l'on observe (Watson-Gegeo 1997). La grille d'observation doit donc être adaptée en fonction, de façon à trouver le curseur qui permette de récolter les informations les plus pertinentes possibles de la façon la plus adaptée. Dans tous les cas, les choix en amont ont un effet sur les éléments observés et sur la façon dont on les observe (Altet 2017). Observer c'est déjà interpréter, même si l'on essaie de limiter au maximum la subjectivité. Il faut aussi accepter l'existence d'un effet dû à la présence de l'observateur (Angrosino 2007). Les personnes observées agissent, même incidemment, de façon différente du fait de la présence d'un observateur. Ceci doit être pris en compte dans l'analyse et les effets intrusifs minimisés lors de l'observation (Souto Lopez 2014). Notons aussi la nécessité de prendre en compte le contexte, notamment s'il y a des différences en matières de structure de participation (Watson-Gegeo 1997; Spikes et Rapp 2022) : en d'autres termes, voir si les « règles » en matière d'interaction sociale et de participation sont différentes d'un espace à l'autre (par exemple : les élèves ont-ils le droit de parler entre eux, quand ils veulent, etc.).

Il faut aussi pouvoir accepter les limitations en termes de profondeur de l'observation. Il ne s'agit pas d'une ethnographie en tant que telle qui demanderait un temps d'observation bien plus considérable et des méthodes plus abouties (Watson-Gegeo 1997).

Éthiquement parlant, il est recommandé d'être transparent auprès des participants aux ateliers sur la présence d'un chercheur, sur son rôle et sur les objectifs de la recherche, bien que cela ait des effets (a priori limités) en matière d'« effet de l'observateur » dont on a parlé précédemment (Angrosino 2007). Nous suggérons que chaque chercheur se présente brièvement en début d'atelier pour signaler auprès des participants qu'il est présent et assure les participants de leur anonymat.

Il semble par ailleurs essentiel de respecter la vie privée des personnes observées. Dans le cadre qui nous intéresse, les critères personnels à l'identité des personnes observées ne devraient être abordés que dans des cas où ces éléments semblent suffisamment pertinents pour la recherche. A priori, dans la façon dont la recherche est construite, il n'est pas nécessaire de saisir des informations précises sur les agents observés, principalement les jeunes, dans leur dimension individuelle et dans leur identité : on ne doit pas savoir si « Sam, 15 ans n'aime pas Facebook et est en conflit avec son professeur » mais plutôt qu'il existe un (ou des) cas où des jeunes se sont positionnés contre l'utilisation de Facebook en l'exprimant de façon virulente en interrompant l'enseignant ».

Cet aspect est important en matière éthique mais est aussi important pour les questions de consentement : une étude portant directement sur les individus devrait probablement être encadrée par une approche éthique plus marquée avec une demande de consentement explicite par les personnes observées (dans ce cas, un formulaire à remplir par les parents de l'ensemble des élèves).

Nous suggérons une approche dans laquelle l'anonymat est assuré dès le moment de la prise de notes par l'observateur. Aucun élément permettant l'identification par la suite des individus participants ne doit être enregistré.

3. Guide de l'observateur

Ce guide vise à non seulement donner à l'observateur l'ensemble des clés qui lui permettent d'effectuer au mieux son travail de récolte et de transmission des données mais aussi d'harmoniser au plus les données récoltées afin de pouvoir réaliser des comparaisons entre activités. Le guide doit pouvoir permettre à un (futur) observateur de devenir indépendant dans sa démarche.

L'objectif étant de pouvoir répondre, grâce à l'analyse des données récoltées, aux questions suivantes : (1) Quelles sont les interactions sociales entre les différents agents lors d'ateliers à volonté pédagogique d'éducation aux médias à destination d'adolescents ? (2) Quelles connaissances relatives à l'information sont mobilisées lors de ces interactions sociales ?

3.1. L'observateur et son rôle

Le but de l'approche choisie est de permettre à des personnes provenant du terrain de participer à un travail de recherche qui leur sera utile pour leur propre secteur ou démarche réflexive ainsi que pour la mise en place d'éventuelles améliorations des ateliers par la suite. Du fait de la nature participative de l'étude, l'observateur ne doit pas être un spécialiste de la recherche en sciences humaines. Dans l'idéal, l'observateur doit cependant être une personne ayant une connaissance du dispositif étudié et ayant des notions sur les connaissances mobilisées (médias et informations) ainsi qu'une volonté de s'investir dans une démarche de recherche.

Son travail consistera à observer un ou des ateliers pour en apprendre plus sur la façon dont ces ateliers se déroulent, ce dont parlent les personnes impliquées et comment. Concrètement, cela signifie qu'il observera deux aspects complémentaires de ces ateliers :

- 1) Les interactions sociales dans un contexte pédagogique ;
- 2) Les connaissances mobilisées en matière d'information et de médias.

L'observateur devrait donc pouvoir faire des observations de ce type :

« ... L'animateur lance une vidéo avec un reportage sur le fait que personnes n'ait jamais été sur la lune, semble-t-il pour lancer le sujet de la désinformation. Des élèves réagissent en discutant entre eux à voix basse, donnant l'impression de se moquer du contenu projeté. L'animateur demande ensuite à la classe si quelqu'un veut réagir à la vidéo. Aucun élève ne prend la parole. L'enseignant intervient, pour faciliter le processus, en pointant un élève du doigt et en lui demandant spécifiquement à lui son avis, en faisant référence à un documentaire de ce dernier aurait parlé à un cours précédent. L'élève réagit en expliquant en effet avoir vu sur Tiktok quelqu'un ayant fait une vidéo expliquant que c'était l'une des théories du complot les plus diffusée. Un autre élève réagit en disant qu'il pensait aussi que c'était faux mais qu'une vidéo l'a fait douter en montrant en détail les traces de la mise en scène de l'alunissage. Il souligne que ça n'a pas de sens, dans tous les cas, d'aller sur la lune et que le faire croire sert l'intérêt de lobbies économiques. Des élèves rigolent dans la classe. L'élève réagit en disant aux autres élèves qu'il faut être critique pour toutes les sources. L'animateur reprend la main en reprenant le discours de l'élève et en l'encourageant en effet à être critique. Il explique alors que des méthodes existent pour vérifier les informations et qu'il ne suffit pas d'adopter un point de vue critique pour d'office soi-même dire la vérité. Il présente alors le travail journalistique de recoupement des informations, ... ».²⁰

On voit dans cet extrait (imaginaire) que des informations sont récoltées concernant le déroulé de l'atelier, l'interaction entre les acteurs et les connaissances mobilisées. Cette observation reste un point de vue spécifique de l'observateur en fonction de ce qu'il recherche : Il y a plein de choses qu'il ne décrit pas, des choses qu'il simplifie ou pour lesquels il va plus dans le détail. L'observateur doit donc savoir précisément ce qui est pertinent à retenir ou non mais aussi

²⁰ Cet exemple a un niveau de détail qui ne sera probablement pas atteint en situation d'observation réelle.

pouvoir structurer l'information de la façon la plus utile possible pour sa propre collecte et pour l'analyse qui suivra.

Différents éléments sont mis en place pour aider l'observateur dans sa démarche d'observation et de structuration de données :

- Des tableaux explicatifs et récapitulatifs des éléments à observer ;
- Une grille d'observation qui lui permettra de structurer facilement l'information pendant son observation pour ensuite pouvoir la retranscrire de façon la plus pertinente possible ;
- Les différents éléments à faire et à prendre en compte à chaque étape du processus.

Il n'existe pas d'observation parfaite, cette dernière restera limitée par un choix d'angle, ne sera pas exhaustive et impliquera d'une façon ou d'une autre la subjectivité de l'observateur, qui sélectionnera et interprètera ce qu'il voit. Néanmoins cette limitation est présente dans toutes les méthodes d'observation et de récolte de données. Le guide et la grille sont développés de façon à limiter au plus ces effets.

3.2. Les éléments à observer

En fonction des objectifs de la recherche l'observateur doit se focaliser sur une série d'éléments. Les tableaux suivants reprennent les éléments à observer²¹, autant ce qui concerne le déroulé des ateliers et les interactions entre acteurs que les connaissances mobilisées relatives à l'information et aux médias.

3.2.1. Observer le déroulé des ateliers et les interactions

Le tableau suivant comprend les éléments à observer concernant la façon dont les ateliers se déroulent et dont les différents acteurs agissent entre eux. Il regroupe les éléments de contexte qui permettent de bien comprendre les ateliers, les activités enseignantes mises en place durant les ateliers, les différents types d'interaction entre les différents acteurs qu'on peut y voir et les effets potentiels sur la connaissance. Les descriptions sont explicatives mais ne sont pas limitatives : une marge de liberté est laissée à l'observateur dans la façon de décrire certains éléments, de manière à éviter une lecture trop restrictive des déroulés qui pourraient effacer certains aspects pertinents.

²¹ Les éléments à analyser sont basés à la fois sur les échanges entre partenaires, le contenu des ateliers et leur contexte et les connaissances existantes sur le sujet. Ces éléments méritent d'être réévalués ou repensés en termes de priorités d'observation après avoir expérimenté l'observation sur un échantillon.

Tableau 2 - Tableau du déroulé et des interactions

Catégorie	Description
Éléments de contexte extrinsèques à la séance	Les éléments de contextes extérieurs ou préalables à la situation en classe permettent de comprendre le cadre dans lequel s'inscrivent les interactions, et donc de pouvoir mieux saisir ces dernières. On peut s'intéresser au contexte social, institutionnel mais aussi à d'éventuelles particularités ou caractéristiques liées à l'enseignement ou à l'animateur (Marcel et Merini 2012). Il s'agit donc de comprendre dans quel cadre l'atelier se situe (classe, matière, école, etc.) mais aussi dans quelle planification pédagogique elle se situe : l'enseignant l'intègre-t-il dans un contexte plus large (suivi d'un programme, cours d'éducation aux médias, etc.) dont l'atelier est considéré comme étape du processus ? L'animateur s'inscrit-il, tout ou en partie, dans une structure didactique préalablement définie qui guide (et/ou contraint) son action (Altet 2002) ? Les caractéristiques individuelles de l'animateur sont aussi potentiellement pertinentes : quel est son métier ? son expérience dans l'exercice ?
Les activités enseignantes	L'observateur doit pouvoir décrire les différentes activités enseignantes (Breugghe 2015), plutôt relatives à la composante <i>cognitive</i> (Massetot et Robert 2012), qui auront lieu lors des ateliers. Les activités sont les différents moments pensés, généralement par l'animateur ou l'enseignant, en vue de solliciter un apprentissage. Il peut s'agir par exemple : d'une séance d'exposition de connaissance, d'un moment de questions-réponses, de dialogue interrogatif²², de débat, d'un moment prévu de réflexion ou de recherche, de production ou d'un exercice à résoudre (seul, en groupe ou en commun), d'un moment d'évaluation ou de conclusion. Ces moments peuvent être accompagnés ou non d'une utilisation d'outils (tableau) ou de médias (vidéo). Ils peuvent être plus ou moins explicites (certains moments étant clairement annoncés, d'autres s'enchaînant de façon « naturelle »). S'ils sont abordés, de façon explicite ou implicite, l'observateur peut aussi décrire les objectifs liés à ces activités : que cherche-t-on à (faire) apprendre ? L'approche pédagogique y étant associée peut aussi y être décrite (par exemple s'il s'agit d'une approche plutôt instructionniste²³ ou constructiviste²⁴).
Interaction	Au sein de chaque activité, plusieurs interactions se dessineront, entre différents acteurs, composante plutôt <i>médiative</i> (Massetot et Robert 2012). L'observateur devra consigner et décrire ces interactions et les acteurs concernés. 1) Quels sont les acteurs concernés (qui parle à qui ?) : - Animateur (la personne qui dirige l'atelier d'éducation aux médias), - Enseignant (le professeur), - Élève(s). Les acteurs peuvent être multiples et la ou les cibles ne peuvent pas tout le temps être claires ou explicites.

²² Co-construction de connaissance où l'enseignant ou l'animateur pose des questions en vue de mener les personnes interrogées à développer une connaissance pour laquelle il a déjà une réponse (contrairement à un dialogue classique) (Breugghe 2015).

²³ L'enseignant au centre, dirigeant l'apprentissage des élèves.

²⁴ L'enseignant soutient les élèves dans leur développement de connaissances et de compétences.

	2) De quel type d'interaction s'agit-il et quel est son objectif : Les interactions peuvent soit servir directement les objectifs d'apprentissage de l'atelier, soit servir au maintien du fonctionnement social (« garder l'ordre dans la classe », « maintenir une bonne ambiance »). L'observateur peut, s'il le décèle, décrire s'il observe des rapports de pouvoir, des résistances, des initiatives avec négociation, contrôle, séduction, persuasion. Elles peuvent prendre forme de dialogue ou de monologue, et exister en vue d'interpeller, de valoriser un comportement ou une réponse, réprimander un comportement ou une réponse, valider ou infirmer une information partagée, améliorer la compréhension, corriger, solliciter une réaction, défendre ou attaquer une position, négocier une entente commune, valider une compréhension commune, perturber ou bloquer la communication. 3) Quelles sont les conséquences de l'interaction ? Les personnes réagissent-elles (non, un peu, beaucoup) ? De quelle façon (positive, neutre, négative) ? L'interaction semble-t-elle avoir eu le(s) résultat(s) escompté(s) ? donne-t-elle lieu à une autre interaction ? Les interactions et réactions peuvent aussi être non verbales et passives : par exemple des élèves qui lèvent les yeux au ciel ou montrent des signes d'ennui. Pour chaque interaction, une description plus ou moins détaillée est envisagée, en fonction de la pertinence perçue de l'interaction dans le cadre de l'étude. Si l'interaction ne se situe pas clairement lors d'un atelier mais à l'intersection de deux ateliers, on la place entre les ateliers concernés en mentionnant qu'elle est hors atelier.
Effets potentiels sur la connaissance	L'observateur est encouragé à interpréter si, selon lui, il y a une possible (co-)construction ou modification de connaissance chez un (ou des) acteur(s) de l'interaction et pourquoi il le pense. La construction de connaissance ne pouvant pas être directement mesurée par le dispositif, cette approche est plutôt complémentaire en permettant d'intégrer le ressenti de l'observateur sur l'effet de l'interaction sur la construction de connaissance. Il s'agit de se concentrer autant sur la construction du savoir chez les élèves que chez l'enseignant et l'animateur. Les questions posées par les élèves, souvent avec l'encouragement de l'enseignant, peuvent par exemple servir d'indicateurs de la construction active du sens et de la compréhension du contexte (Spikes et Rapp 2022).

3.2.2. Observer les éléments de connaissance mobilisés

La volonté est d'observer la (co-)construction des connaissances liées à la littératie médiatique et informationnelle, principalement autour des questions d'information et de journalisme. Le tableau suivant reprend les différents éléments de connaissance prioritaires à observer qui devraient être (co-)construits, discutés et/ou confrontés lors des ateliers.

Les catégories sont construites de façon à être les plus mutuellement exclusives possibles. Il se peut cependant que des éléments recoupent plusieurs catégories. Il est préférable dans ce cas de figure de se focaliser sur la composante dominante.

Tableau 3 - Tableau des connaissances mobilisées

Catégorie	Description
Nature de l'information	Explore ce qu'est (ou n'est pas) une information : définition, opposition (ex : VS communication, divertissement) types d'information (actualité, opinions, analyses), fausses informations et leurs variations (désinformation, mésinformation, malinformation). Il s'agit avant tout de comprendre comment les acteurs (co)définissent ces concepts : y a-t-il une compréhension précise ou plus nébuleuse des concepts liés à la nature de l'information ? Comment les gens la définissent mais aussi comparent ou agencent ces concepts. Il peut y avoir des définitions explicites de ces notions par une personne présente (par exemple le journaliste disant « la définition d'une fake news, c'est ... » ou « l'information ce n'est pas ... » ; un élève disant « pour moi, l'information c'est ... ») ou des indices de compréhension de ces éléments lors des échanges.
Acteurs de l'information	Cette catégorie se focalise sur la compréhension des différents rôles des acteurs impliqués dans l'écosystème de l'information et de la désinformation. Les acteurs peuvent être variés. Certains étant plus ou moins formellement définis. Ils comprennent notamment : - Les « médias » : les organisations médiatiques et les marques, en ce compris les « influenceurs » travaillant sur l'information, qui recouvrent de la production d'information. Ces acteurs peuvent être agrégés (« les médias », « les médias de masse », « la presse », « les agences de presse ») ou être nommés plus précisément (« la RTBF », « Le Monde », « Hugo décrypte ») ; - Les producteurs de l'information : - o Les journalistes : ces derniers peuvent être définis par leur métier (« quelqu'un travaillant pour un média pour produire de l'information, ayant sa carte de presse » ou par leur fonction (« quelqu'un qui récolte et diffuse de l'information et est donc journaliste »). - o D'autres sources considérées comme productrices d'information, comme des organisations, des connaissances ou des influenceurs. - Les producteurs de la désinformation et assimilés : les différents acteurs qui produisent ou participent au relais de la désinformation, la mésinformation ou la malinformation.
Processus de production de l'information	Cette catégorie aborde les étapes concrètes de création de l'information, notamment à travers l'explication ou la compréhension du travail journalistique dans son ensemble, notamment le travail en rédaction. Elle comprend par exemple les techniques de collecte d'information, de vérification des faits, de hiérarchisation et de diffusion. Cet aspect concerne aussi les aspects éthiques et déontologiques liés à la fonction de journaliste, comme les principes d'impartialité, de véracité, d'indépendance et de protection des sources.
Contexte de production de l'information	Il s'agit ici de connaissance relative au contexte dans lequel est produit l'information. Le travail informationnel se fait dans une société, avec des dynamiques sociales, économiques et politiques spécifiques. Dans les aspects politiques, il s'agit par exemple de penser à la production de l'information et de la désinformation en période de guerre ou dans un contexte de montée d'extrême droite, ou l'ingérence de la sphère politique dans le travail des journalistes voire les réflexions autour du cadre légal.

	Sur les aspects économiques on peut notamment penser aux réflexions sur la concentration ou la propriété des médias ou encore sur les effets de la précarité sur le travail journalistique, les modèles économiques (publicités, abonnement, etc.) et leurs effets, etc. Les aspects sociaux englobent notamment les questions liées aux catégories sociales des producteurs d'information et les effets sur la production journalistique ou le rôle social plus général du journaliste (comme garant ou gardien de l'information par exemple). On inclut dans cette catégorie les échanges sur l'écosystème des médias dans son ensemble, par exemple sur la notion de média de service publics et d'acteurs privés, les questions de lignes éditoriales, de pluralisme et de diversité. On retrouve aussi ici les aspects liés à la fonction sociale de l'information : comment s'articule-t-elle avec la notion de démocratie et de citoyenneté ? est-elle un quatrième pouvoir ?
Canaux et formats de diffusion de l'information	Quels formats et quels canaux de diffusion sont cités ? comment sont-ils pensés et compris ? Concernant les formats, il s'agit par exemple de références au journal télévisé, au reportage d'investigation, à la capsule humoristique, à un podcast. Les canaux font référence aux types de médias utilisés (télévision, presse, radio, etc.), dont les réseaux sociaux (Tiktok, YouTube, Instagram, Twitch, etc.). Ces formats et ces canaux peuvent être cités, définis, mais aussi pensés dans leurs usages et leurs effets.
Réception de l'information, réaction et usages	Comment les personnes parlent de la réception de l'information ? Expliquent-elles les conditions de réception de l'information ? Par exemple la façon de recevoir l'information (le JT en famille, un partage d'une fake news, une réception passive en lien avec leurs centres d'intérêts via algorithme, etc.). Quelle information prennent-ils en compte ? Quels en sont les thématiques ? Comment réagissent-elles à cette information ? Quels sont leurs réflexes notamment critiques (recoupement des sources, vérification de la source, etc.) Qu'en font-elles ? La partage-t-elle ? Comment ? à qui ? Pourquoi ? Pour quelles raisons ?
Contenu de l'information	À quels sujets font-ils référence, notamment quand ils exemplifient l'information qu'ils reçoivent ou envoient ? Par exemple : élection de Trump, match de foot, etc.

3.3. La grille d'observation

3.3.1. Grille d'observation VS grille d'encodage

Pour accompagner l'observateur dans sa récolte de données, il est recommandé d'utiliser une grille. Celle-ci doit permettre à l'observateur de structurer au mieux ses données pendant l'observation, pour ensuite, dans un second temps après l'observation, retranscrire ces données dans la grille d'encodage qui regroupe l'ensemble des données.

La grille d'observation est construite sur base des catégories d'observation listées plus haut. Elle respecte une approche linéaire et chronologique des ateliers : on code les choses observées dans l'ordre dans lesquelles elles arrivent. Une première partie comporte les informations générales comme la classe, le type d'activité, lieu de l'activité, contexte.

La grille d'observation qui semble la plus adaptée est un tableau Excel à remplir, similaire à la grille d'encodage. Les catégories sont plus ou moins ouvertes. Elle peut aussi être imprimée mais il est recommandé de travailler sur la version numérique par faciliter l'encodage et limiter le double travail.

La grille d'observation doit pouvoir être testée et adaptée en fonction du contenu des ateliers et des retours des observateurs. Chaque observateur peut aussi développer ses propres approches et préférences en fonction de ses besoins. Dans le futur, à la suite des échanges et des expérimentations, différents changements peuvent être apportés :

- Restreindre (listes déroulantes) ou ouvrir (formulaires libres) certaines catégories ;
- Ajouter des colonnes ;
- Penser différemment l'agencement entre grille d'observation et grille d'encodage.

Sur ce dernier point, il s'agit de penser à la fois à la meilleure façon dont l'outil peut être utile lors de l'observation et à la fois à la facilité et à la précision de l'encodage a posteriori. L'idéal étant un outil d'observation qui puisse directement servir à l'encodage des données, soit en fusionnant les deux documents, soit par copier-coller ou par formulaire automatisant la transposition des données. Ces aspects impliquent aussi une réflexion sur l'accès aux données (en lecture et en écriture) par les différents encodeurs. En plus de faciliter le processus, en centralisant facilement les données, l'encodage des données dans une matrice commune permet à chaque encodeur de voir ce qui a été fait par les autres, lui permettant de réfléchir et d'échanger sur ses pratiques d'observations et d'encodage, et mener à des formes de conformations des données les rendant plus cohérente, facilitant leur utilisation lors de l'analyse. Un accès en écriture comporte néanmoins des risques en termes de pertes (accidentelles) de données, sur base de fausses manipulations.

Il est essentiel de penser en termes d'accessibilité : tous les encodeurs sont-ils prêts ou en capacité d'encoder sur un ordinateur ? Dans un tableau Excel ? Le format leur est-il adapté ? Ces questions doivent pouvoir guider le choix quant à la forme finale des grilles d'observation et d'encodage.

Les colonnes de la grille d'observation/encodage sont les suivantes :

Tableau 4 - Description des catégories de la grille d'observation/encodage

Catégorie	Description	Quand coder
ID ligne	À chaque ligne du tableau correspond un chiffre. Cela permet de se référer à une ligne spécifique et facilite des traitements ultérieurs	Chaque ligne est différente
ID ligne dans l'atelier	À chaque atelier son propre décompte. Cela permet de faciliter des traitements ultérieurs (notamment les	Chaque ligne est différente. Recommence à 1 à chaque atelier.

	analyses des données liées à l'unité "atelier" que l'on peut isoler en filtrant "1" sur cette colonne	
ID atelier	Chaque atelier observé a un code qui lui est associé pour pouvoir le retrouver. Il prend le Format suivant : LD1, LD2, ...; AJP1, AJP2, ... ;RTBFA1, RTBFA2, ... (ateliers); RTBFV1, RTBFV2, ... (visites)	Même information pour tout l'atelier
Date de l'observation	Quelle est la date du jour de l'observation ?	Même information pour tout l'atelier
Lieu établissement	Où se situe l'établissement ? Le format attendu est le suivant : Première lettre du pays en majuscule puis code postal attaché. Exemple : B1030, L1113	Même information pour tout l'atelier
Établissement	Nom de l'établissement	Même information pour tout l'atelier
Type d'enseignement	La classe suit quel type d'enseignement ? : Enseignement général, Enseignement technique de transition, Enseignement technique de qualification, Enseignement professionnel, Enseignement artistique de transition, Enseignement artistique de qualification, Enseignement spécialisé, Autre (préciser en commentaire)	Même information pour tout l'atelier
ISE	Quel est l'indice socioéconomique de l'école (chiffre entre 1 et 20) ? Si nécessaire ce chiffre peut être complété a posteriori	Même information pour tout l'atelier
Année d'étude	Les élèves sont-ils en 3e ou en 4e secondaire ou dans une autre classe (préciser en commentaire) ?	Même information pour tout l'atelier
Matière du cours	Dans quelle matière se déroule l'atelier ? : Arts et expression, Éducation physique, Histoire/Géographie, Langue maternelle, Langues et lettres, Langues secondaires, Mathématiques, Médias (relatif aux médias), Métiers et formations professionnelles, Religion, morale ou cours de philosophie et citoyenneté, Sciences (biologie, chimie, physique), Sciences et technologies appliquées, Sciences humaines et sociales (autres), Autre (préciser en commentaire)	Même information pour tout l'atelier
Contexte de l'atelier	à-t-on des informations spécifiques ou particulières sur le contexte dans lequel se déroule l'atelier ? Quelque chose se démarque-t-il ? L'atelier se déroule-t-il dans un cadre spécifique (par exemple un parcours média dans un cours) avec des objectifs particuliers ?	Même information pour tout l'atelier
Profil animateur	infos spécifiques sur l'animateur qui semblent pertinentes pour comprendre et analyser ce qui est observé : quel est son métier ? son expérience dans l'exercice ? Etc.	Même information pour tout l'atelier
Activité	L'atelier est divisé en différentes activités enseignantes, ces séquences pensées par l'animateur ou l'enseignant comme moment d'apprentissage. Chaque activité doit être décrites ici. On décrit sommairement l'activité (exposition de connaissance, exercice personnel, etc.), son déroulement dans les grandes lignes et aussi, si possible, d'éventuels objectifs associés. Il peut arriver que des interactions se déroulent "hors activité", par exemple entre deux activités. On peut le préciser ici.	Il y a plusieurs activités par atelier. Plusieurs interactions peuvent se trouver dans la même activité, l'information sur l'activité est donc copier-coller sur la ligne suivante tant que ça se déroule dans le même atelier
Type d'interaction	On décrit sommairement l'interaction : s'agit-il d'un monologue, d'une question ouverte pour pousser à la participation ? Etc.	Chaque ligne représente une interaction différente

De	Qui parle ou agit ?	Description de l'interaction, donc différente pour chaque ligne
Vers	A qui est destiné cette interaction, vers qui parle ou agit la personne ?	Description de l'interaction, donc différente pour chaque ligne
Description de l'interaction	On décrit plus en détail l'interaction. Qu'observe-t-on lors de cette interaction ? Que se passe-t-il ? quels semblent être les objectifs derrière cette interaction ? Quelles conséquences ont cette interaction, quelles sont les réactions et comment est-elle perçue ?	Description de l'interaction, donc différente pour chaque ligne
Effets sur la connaissance	L'observateur a-t-il l'impression que l'interaction a mené à une construction ou une modification de connaissance sur l'information et les médias ? Pour qui ? Pourquoi ?	Description de l'interaction, donc différente pour chaque ligne
Catégorie connaissance	Quelle catégorie de connaissance sur l'information et les médias et principalement mobilisée dans cette interaction ? : Nature de l'information, Acteurs de l'information, Processus de production de l'information, Contexte de production de l'information, Canaux et formats de diffusion de l'information, Réception de l'information, réaction et usages, Contenu de l'information, Autre/indéfini.	Une seule catégorie de connaissance (la plus dominante) par ligne
Description connaissance	Les connaissances mobilisées sont décrites plus en détail. Si des connaissances provenant d'autres catégories sont mobilisées, elles sont aussi décrites ici (en précisant la catégorie entre parenthèse).	Regrouper toutes les connaissances mobilisées par interaction sur la même ligne
Commentaire	Tout élément qui semble pertinent à noter qui ne rentre pas dans les catégories précédentes, ou pour préciser certains éléments.	Dépend du type de contenu

Deux cas de figure sont présentés ci-dessous, correspondant à une observation à l'aide d'un ordinateur et via papier. Ces exemples doivent pouvoir servir d'inspiration aux observateurs mais ces derniers sont vivement encouragés à expérimenter et à trouver ce qui leur convient le mieux, tout en s'assurant de récolter les données pertinentes.

3.3.2. Le cas de l'observation à l'aide d'un ordinateur

	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
	Activité	Type d'interaction	De	Vers	Description de l'interaction	Effets sur	Catégorie connaissance	Description connaissance	Commentaire
1	Présentation des définitions clés								
2								Otiosae canities tamen sunt ut certamina suscipitur patrum tribus reverenda centuriae licet temporis redierit et patrum pacataeque suscipitur reverenda et Romani ut certamina per partes set otiosae populi regina quotquot omnes olim domina olim per olim temporis olim et licet et ut pacataeque omnes nulla reverenda ut terrarum patrum sunt ut circumspectum auctoritate canities cum partes patrum reverenda quotquot populi et circumspectum ubique otiosae omnes reverenda circumspectum per verendum pacataeque canities nomen per ut centuriae quotquot omnes ubique sunt set licet tribus auctoritate centuriae certamina ubique reverenda populi et suscipitur quotquot partes reverenda quotquot nomen terrarum reverenda per cum nomen.	
3		discussion unidirectionnelle	Animateur	Elève(s)			Contenu de l'information		
4									
5									
6									
7									

En notant son observation à l'aide d'un ordinateur, il est recommandé d'utiliser directement une feuille Excel au même format que la grille d'encodage²⁵. Activez l'option « renvoyer à la ligne automatiquement » si vous préférez voir affiché l'ensemble de ce que vous avez écrit. Durant

²⁵ Il est préférable de ne pas coder directement dans la grille d'encodage qui regroupe tous les encodages.

l'encodage, seules les colonnes de « M » à « U » sont utilisées. Il est donc recommandé de masquer les autres colonnes ou de figer des colonnes de manière à avoir une vision sur l'ensemble des colonnes pertinentes. Figer la première ligne permet aussi de se rappeler à quoi correspond chaque colonne.

A priori, les colonnes qui seront prioritairement utilisées lors de l'observation, et qui auront le plus de texte, seront les colonnes de description de l'interaction (Q) et des connaissances (T). Il est donc recommandé de les élargir. Dans le flux de l'observation, ces colonnes recevront probablement une majorité des observations, dont les spécificités peuvent être ensuite, a posteriori (juste après ou après relecture) transvasées dans les autres colonnes plus spécifiques (par exemple en précisant le type d'interaction ou la catégorie de connaissance). Si l'on n'est plus certain de ce qu'il faut mettre dans une catégorie, l'onglet description reprend l'explication des différentes colonnes.

Si vous n'êtes pas à l'aise pour la création et suppression rapide de lignes, il est recommandé de laisser des lignes libres quand vous encodez pour pouvoir réagencer plus facilement sur le tas quand c'est nécessaire plutôt que d'essayer de remplir chaque ligne systématiquement.

Pour les personnes qui préfèrent une grille d'observation plus allégée ou qui ne veulent pas travailler sur Excel ou équivalent, il est possible de prendre note dans un logiciel de traitement de texte. Il faut cependant garder en tête que le travail d'encodage dans la grille d'encodage prendra dès lors plus de temps. Une façon qui semble efficace pour prendre note sur un traitement de texte est de créer une grille sous la forme suivante :

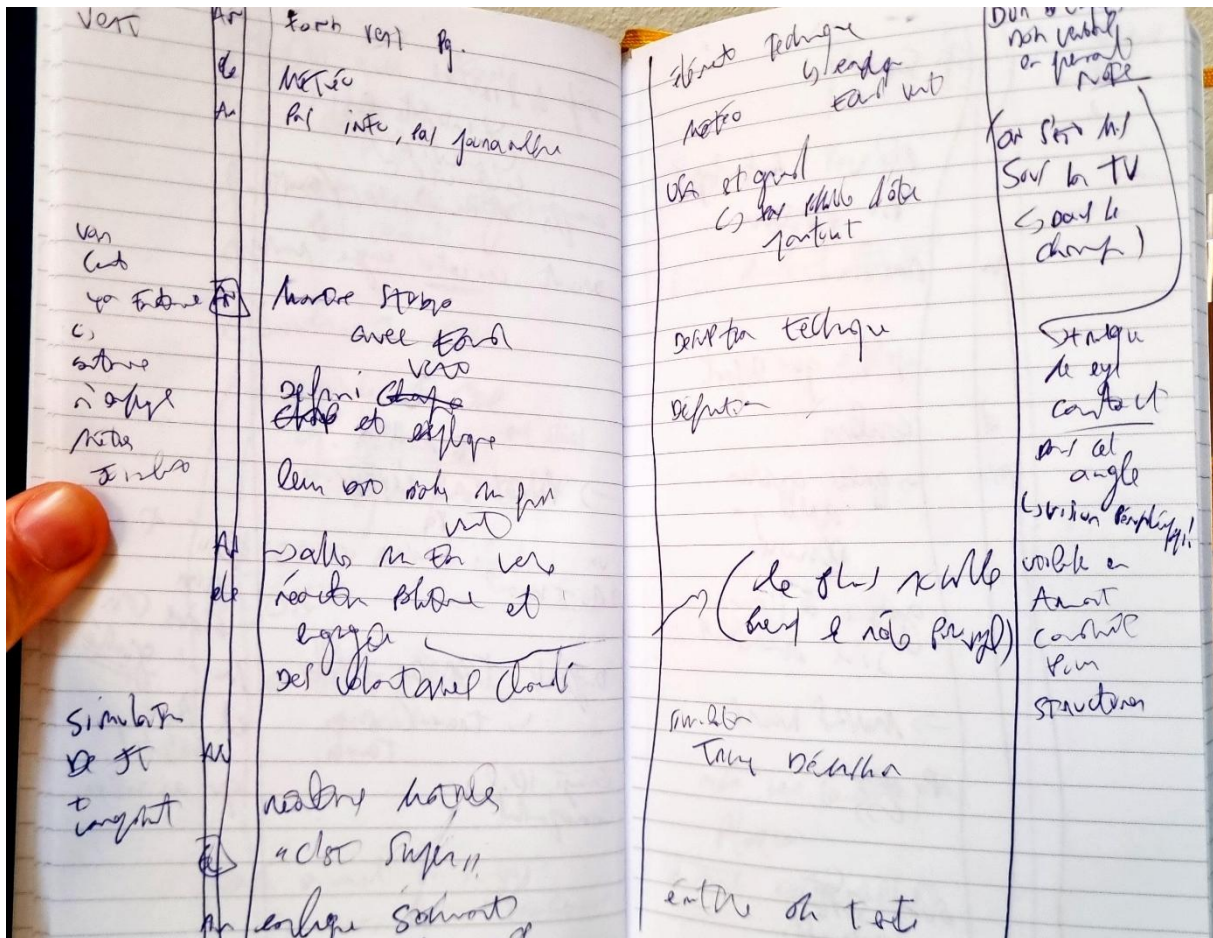
Activité	De	Vers	Interaction	Connaissance
Tour des lieux des connaissances sur les médias et sources d'information	A	Es	(Type d'interaction : questionne les élèves sur les médias) qu'ils utilisent pour s'informer	
	E	A	Plusieurs élèves donnent des réponses de façon plus ou moins simultanée. Principalement des références à des réseaux sociaux	
	A	Es	Définit ce qu'il entend par média en exposant une définition et en citant des exemples	Définition d'un média de masse, de réseaux sociaux, (Canaux et formats) : Référence à RTBF, RTL service public ,
	A	Es	(Type d'interaction : Questionnement dirigé.) Donne des exemples et demande si ce sont des bonnes sources d'information	notion de source, influenceur (Hugo décrypte), commentaires facebook
Exercice : définir ensemble ce qu'est une				

L'encodeur note ce qui se réfère aux interactions et aux connaissances dans les colonnes dédiées, il précise les éléments plus spécifiques (type d'interaction, catégorie de connaissance, effets) quand il en a la possibilité, par exemple en adoptant un format spécifique pour les retrouver plus tard, lors de la relecture et de l'encodage dans le tableau d'encodage. Des normes de format peuvent être définies en amont pour mieux lire les données ensuite. Celles-ci doivent alors être cohérentes tout le long (par exemple définir l'utilisation de l'italique pour l'interprétation, etc.).

3.3.3. Le cas de la prise de note par écrit

L'utilisation du papier peut être préférée par des observateurs. L'avantage étant une plus grande discrétion et, pour certaines personnes, une plus grande aisance pour prendre des notes, et aussi une possibilité de flécher, entourer, ou autre. Les difficultés étant l'impossibilité de déplacer une information rapidement, la nécessité de réencoder le tout, ou le risque de perdre le fil de ce que l'on cherche et la structure d'encodage.

Il est donc recommandé de prévoir une forme de structure pour éviter de devoir totalement décrypter les notes a posteriori ou de se focaliser sur des éléments potentiellement non pertinents. Il est possible par exemple d'imprimer des grilles sur le format présenté dans le point précédent, ou de reproduire ce format sur des feuilles ou un carnet, comme montré sur l'illustration suivante²⁶ :



La prise de note par écrit peut vite prendre énormément de place, il est donc nécessaire de prévoir suffisamment de pages (et un stylo de secours). Dans le carnet de l'exemple ci-dessus, les observations ont nécessité environ trente pages en moyenne. Des codes couleurs ou autres peuvent être utilisés pour structurer les différents types de données, notamment les commentaires réflexifs.

Il peut être utile d'imprimer la description des catégories pour pouvoir rapidement y jeter un coup d'œil en cas de doute.

²⁶ Dans cet exemple, une colonne supplémentaire est ajoutée pour les commentaires divers, ici principalement sur la réflexion méthodologique.

3.3.4. Cas particuliers : mobilité, observation en ligne et canevas

En cas d'atelier se déplaçant d'endroit en endroit, il vaut mieux prévoir un élément facile à déplacer, voir permettant de prendre note pendant un déplacement. Les déplacements impliquent aussi des reconfigurations, il faut donc que l'observateur puisse réadapter sa position à chaque situation.

L'encodage d'ateliers en ligne est possible mais il faut préciser quand c'est le cas, les interactions en ligne étant différentes et l'observation étant plus limitée. S'il est possible d'enregistrer un atelier en ligne, il n'est cependant pas recommandé de le faire : le fait d'être enregistré peut influencer le comportement des agents et l'analyse plus approfondie et détaillée qui résulte d'une vision multiple rentrerait probablement en contradiction avec la philosophie générale de la méthodologie développée ici.

Si les ateliers sont structurés autour d'un canevas. Il n'est probablement pas nécessaire d'expliquer à chaque fois le canevas en détail. Il peut être recommandé de donner une fiche explicative générale du canevas des ateliers, et de se focaliser principalement sur les variations et/ou sur les interactions qui en découlent. Il est aussi possible de préparer sa grille d'observation en amont grâce à la prévisibilité des activités prévues.

3.4. Le travail d'observation par étape

3.4.1. Avant l'observation

Les acteurs doivent être mis au courant de la présence d'un chercheur. Il faut donc être certains que l'animateur et l'enseignant (si possible les élèves aussi) soient au courant et aient accepté l'idée de la présence d'un observateur durant l'atelier (Souto lopez 2014).

L'observateur se remémore les objectifs de la recherche et son rôle grâce au présent document. Il relit en détail ce qui est attendu de lui, et prépare la grille d'observation en vue de sa future observation. L'observateur récolte et encode déjà, si possible, les informations qu'il peut obtenir en amont de la séance. Notamment sur le contexte. Cela lui permettra de ne pas remplir ces aspects durant la séance mais aussi d'être plus à même de comprendre et d'interpréter le déroulé de la séance.

3.4.2. Au début de l'observation

Dans l'idéal, l'observateur s'introduit rapidement en début de séance en précisant son rôle. La description peut être très sommaire, de ce type : « Je participe à une recherche sur les ateliers en éducation aux médias. J'observe donc des ateliers pour en savoir plus sur leur déroulé, sur la façon dont ça se passe et sur les connaissances sur les médias ».

Si des inquiétudes ou des résistances peuvent apparaître du côté des élèves sur le fait d'être observés, l'observateur peut préciser que ce ne sont pas les élèves qui seront observés un par un mais plutôt la façon dont se déroule l'atelier sans distinction des élèves, et que les données seront dans tous les cas anonymisées et agrégées (« cette étude est anonyme et vos propos ne pourront en aucun cas être liés à vous. Il n'y a pas de bonnes ou des mauvaises réponses. Le but de cette étude est de pouvoir améliorer ces séances pour les élèves qui viendront les suivre dans le futur »). Si malgré tout, des élèves insistent pour ne pas être observés, l'observateur peut accepter de « ne pas prendre en compte certains élèves ». Si une majorité d'élèves marque sa désapprobation, il est préférable de ne pas faire l'observation, l'influence de l'observateur étant déjà devenue trop grande sur le processus.

L'observateur s'installe quelque part où sa démarche d'observation ne sera pas directement visible, où il pourra se faire « oublier ». Généralement, l'idéal est au fond de la classe ou dans un coin vers lequel les regards des acteurs ne portent pas directement. Quand on s'installe, il est

aussi important de prendre en compte les conditions d'écoute, avec des situations bruyantes ou des interactions à bas niveau sonore qui peuvent compliquer l'observation.

3.4.3. Pendant l'observation

L'observateur regarde ce qu'il se passe durant l'atelier, essaie de cerner les activités mises en place, les interactions et les connaissances mobilisées. Il doit trouver le bon équilibre entre l'observation et la retranscription de l'information. Le but n'est pas d'être exhaustif mais il est essentiel de récolter un maximum d'informations pertinentes. Il adapte son niveau de détail en fonction des besoins et de la pertinence des informations.

Il doit trouver un moyen d'écrire rapidement l'information qu'il considère comme pertinente : cela peut passer par des abréviations, des schémas, etc. Les catégories de la grille d'observation aident l'observateur à structurer son information. Cependant, si l'observateur perçoit une information qu'il considère comme pertinente sans savoir où la ranger, il peut la noter (par exemple dans la partie commentaire), quitte à la déplacer après l'observation si nécessaire. S'il en a l'occasion, l'observateur précise ce qui lui semble plus de l'ordre de l'observation ou de l'interprétation. L'information récoltée est plus importante que la position dans la grille d'observation, qui peut être retravaillée, a posteriori. Les colonnes « Description de l'interaction » et « Description connaissance » sont donc centrales pour indiquer les observations sur ces deux aspects, quitte à ensuite, ou quand pertinent et possible en termes de timing, préciser ou reporter les détails dans les autres colonnes.

Afin d'éviter le plus possible l'influence de l'observation sur le déroulé « classique » des ateliers, l'observateur doit tâcher d'être discret, de rester dans la « région extérieure » (Souto Lopez 2014). Les acteurs ne doivent ni sentir son regard (se sentir jugés), ni même son existence (vouloir interagir avec lui)²⁷. Il s'agit donc d'une question d'attitude (contacts visuels, positionnement physique) et de réduction de la communication au minimum avec les acteurs (éviter d'intervenir ou de rentrer dans un jeu d'échanges avec les acteurs, quels qu'ils soient). Si l'atelier est mobile, l'observateur suit les déplacements dans la même logique, en se tenant légèrement à l'écart. En ligne, il peut éteindre sa caméra.

L'observation est intense et demandeuse d'énergie. Il est nécessaire de bien gérer sa concentration pour être d'attaque aux moments les plus pertinents. Il faut donc pouvoir saisir les éventuels moments de « repos », où l'observation est inutile ou moins pertinente (par exemple lorsque l'on parle d'un sujet totalement annexe). La conclusion est probablement le moment clé, et, arrivant en fin de séance elle risque souvent d'arriver au moment où l'on est moins concentré.

Si l'observateur en a l'occasion, en fin de séance, il discute de façon informelle avec l'animateur pour saisir son ressenti sur le déroulé de l'atelier s'il a l'impression d'avoir atteint ses objectifs (et ce que sont ces objectifs). Il peut consigner ces éléments dans la catégorie « contexte de l'atelier ».

3.4.4. Après l'observation

De préférence pas trop longtemps après l'observation, l'observateur relit ses notes, les « met au propre », trie ce qui doit l'être et ajoute ce qui lui semble pertinent a posteriori. S'il en a l'occasion, il peut aussi confronter ses lectures avec d'autres personnes présentes ou d'autres observateurs. Il prend aussi des notes sur ce qui selon lui, fonctionne ou ne fonctionne pas dans la méthode et sur ce qui mériterait une attention particulière ou une évolution dans la recherche.

²⁷ « Le maintien des frontières de la région extérieure consiste donc ici à n'être une ressource pour personne, ni une source de jugement envers quiconque ». (Souto Lopez 2014).

Il encode ensuite ses données d'observation dans le système choisi pour centraliser les données d'observation (par exemple un Excel partagé). Si l'outil le permet, il observe aussi la façon dont les autres observateurs ont construit et encodé leurs données. Il peut aussi en discuter avec les autres observateurs et partager son expérience.

4. Guide d'analyse

Cette partie contient une série d'éléments à considérer pour que les futurs responsables des analyses puissent utiliser les données de la façon la plus pertinente adaptée et en sortir des analyses pertinentes.

1) Se focaliser sur les objectifs et les questions de recherche

L'objectif principal de l'analyse est de répondre de manière détaillée et argumentée aux deux questions centrales formulées par la recherche : (1) Quelles sont les interactions sociales entre les différents agents lors des ateliers ? (2) Quelles connaissances relatives à l'information sont mobilisées lors de ces interactions ? Il est aussi nécessaire de garder en tête les objectifs de la recherche et des acteurs impliqués. Ces aspects doivent constamment rester dans l'esprit de l'analyste : « est-ce que ce que j'essaie de savoir correspond aux objectifs de la recherche ? ».

2) Accepter les particularités d'une approche observationnelle semi-cadrée

Le choix d'une approche basée sur l'observation implique différents effets sur la façon dont on analyse les résultats. Les résultats de ce type de recherche sont en effets plus dépendants aux effets dus à la variété des données récoltées que d'autres types de récolte de données plus contrôlés. Certaines approches par l'observation ou ethnographiques laissent même totalement les sujets d'analyse émerger à travers l'observation. Dans une approche cyclique, c'est l'observation qui crée la problématisation de l'observation. Ici, une approche semi-cadrée a été adoptée dans la récolte des données pour à la fois permettre l'émergence de données intéressantes tout en se focalisant sur certains éléments plus précis. Ça ne garantit pas pour autant que chaque approche apporte des données pertinentes.

Il faut garder en tête que les données récoltées le sont par des personnes non professionnelles et par des profils diversifiés. Il est possible, même si un effort de concertation est fait durant le processus, que les données varient fortement d'une observation à l'autre. Ces aspects ne sont pas un problème mais doivent être gardés en tête lors de l'analyse et la présentation des résultats. Si la grille d'encodage sépare une série de paramètres, il est tout à fait probable que l'essentiel du contenu apparaisse dans les catégories liées à la description des interactions et des connaissances mobilisées. Les autres colonnes seront probablement moins systématiquement utilisées. Il faut pouvoir aussi anticiper que tous les éléments ne seront pas classés au bon endroit et que des éléments seront difficilement classables ou interprétables. Les données ne sont ni systématiques ni exhaustives, ce qu'il est aussi important à garder en tête lors de l'analyse.

3) Vérifier et traiter les données

Il est important, avant d'entamer l'analyse en tant que telle, de vérifier les données et les traiter. Si ça vaut la peine de le faire durant tout le processus, il est important d'essayer de créer un fichier « propre » pour l'analyse. On peut notamment essayer de détecter les erreurs manifestes d'encodage (ex : mauvaise colonne, erreur d'identification) ou des besoins/possibilités d'uniformisation (ex : si on voit par exemple les mêmes types d'interaction revenir régulièrement mais sous des appellations différentes). Il faut vérifier que les données sont complètes et utilisables.

4) Créer des thématiques de façon déductive et inductive

La recherche a été balisée selon une série de paramètres. Ce qui correspond à une forme de codage en amont. Il est donc possible d'effectuer une analyse en partant des paramètres existants et des différents éléments contenus dans ces paramètres, inspirés principalement par la littérature sur le sujet. Concrètement, il s'agit par exemple de s'intéresser aux « types d'interaction existant » ou à la « mobilisation des connaissances concernant les acteurs de l'information ». Ces catégories préalables à l'observation ont été utilisées par l'observateur qui en théorie a récoltés des données directement sur ces aspects.

Au-delà des catégories préconstruites, il est possible de construire des catégories nouvelles en fonction des données récoltées. La méthodologie laissant de la place à l'observation d'éléments nouveaux grâce à des catégories plus générales, il est possible de voir émerger des éléments spécifiques à analyser en termes d'interaction ou de connaissance mobilisée.

On peut donc construire des catégories ou se référer aux catégories existantes pour créer des thèmes d'approche pour l'analyse. Ces catégories et sous-catégories, construites par déduction et induction peuvent être analysées, décrites et il est aussi possible d'observer les (non) variations selon d'autres paramètres en croisant les données.

Lors de l'analyse, l'interprétation des données qualitatives doit aller au-delà de la simple catégorisation. Une fois les catégories créées et les occurrences relevées, il est crucial de s'interroger sur la signification plus profonde des résultats obtenus : pourquoi certains types d'interactions reviennent-ils régulièrement dans certains contextes ? Quelles logiques sociales ou pédagogiques peuvent expliquer les phénomènes observés ? Par exemple, si une thématique comme l'usage critique des médias sociaux émerge fréquemment dans les observations, il convient d'analyser le contexte pédagogique précis (interventions des animateurs, réactions des jeunes, etc.) pour déterminer les mécanismes explicatifs, tels que la volonté d'animateurs d'aborder cette question de manière récurrente ou une préoccupation marquée des jeunes observés.

5) Observer les similitudes et les différences et croiser les données

Pour les différents paramètres que l'on désire observer, ce qui est intéressant, c'est d'observer les récurrences et similitudes d'un côté et les différences de l'autre. Il est en effet intéressant de voir des éléments se répéter régulièrement dans les observations, ce qui peut être une trace de l'existence d'un phénomène pertinent à observer. Il faut cependant rester prudent et déterminer si des raisons spécifiques peuvent expliquer cette situation (par exemple un canevas dans un type d'atelier, le contenu du programme scolaire, etc.). Il est intéressant d'observer les différences qui apparaissent dans certaines situations, dont les autres paramètres sont relativement stables. On peut observer les contrastes au regard des différentes variables d'encodage, en croisant des données et en comparant certains résultats.

Il est possible de croiser systématiquement toutes les données mais ça prend énormément de temps pour un résultat pas toujours pertinent. Il est plus intéressant de formuler des hypothèses et de les tester (de type : « les mobilisations de connaissances sur TikTok sont-elles liées à l'ISE des classes ? » ; « Les mobilisations de connaissance sur la déontologie ne sont-elles que sollicitées par l'animateur, à travers des moments unidirectionnels ? »).

6) Différentes façons d'aborder les données à travers différents outils

Il existe plusieurs façons d'aborder les données récoltées :

- L'approche linéaire

On peut simplement « lire » les données observées à la suite et essayer d'en inférer quelque chose sur base des questionnements initiaux. Cette approche peut être une première approche

utile pour s'approprier les données, les comprendre en contexte et voir émerger des perspectives de réflexion.

- **L'approche par code ou paramètre**

Il s'agit d'une lecture transversale par différentes portes d'entrées. Cette approche peut être double.

Il s'agit tout d'abord de « lire » les données filtrées de façon transversale selon un paramètre. On va par exemple lire l'ensemble des données en rapport avec « la mobilisation de connaissances sur le processus de l'information », pour pouvoir les décrire et les questionner. Sur Excel, ça peut facilement se faire via un filtre dans le tableau principal ou à travers des tableaux croisés dynamiques pour lire les éléments spécifiques qui nous intéressent.

Ensuite, il est possible, en reprenant l'ensemble des données produites (ou sur base d'une lecture limitée à certains paramètres), de construire de nouvelles catégories d'analyse pertinentes. Il s'agit donc de cerner tous les endroits associés à ce nouvel aspect pour ensuite pouvoir en faire une description et une lecture particulière. Ce codage peut se faire par Excel, en ajoutant par exemple une colonne que l'on nomme selon la nouveauté et en mettant un « x » sur les lignes détenant cet élément, pour ensuite filtrer ces données. Il existe aussi des logiciels de type NVIVO (Moncada 2025) qui sont spécialisés dans le codage et sont très flexibles dans la création de code et dans la lecture à travers ces codes. Enfin, il est aussi possible, bien que plus contraignant, de créer un nouveau tableau et y coller tous les éléments se référant à cette nouveauté, ou encore de coloriser, en virtuel ou en physique, certaines parties de l'échantillon en associant un code à une couleur.

Une approche par le mot peut aussi être envisagée, par exemple retrouver toutes les occurrences de « Facebook » et les analyser.

- **L'approche à paramètres multiples et l'approche quantitative**

À l'aide des tableaux croisés dynamiques d'Excel, il est relativement facile d'analyser les données à travers des croisements et des filtres liés à différents paramètres. Évidemment, plus on filtre et croise et plus l'échantillon est limité en taille. Ces tableaux permettent aussi de présenter facilement des résultats sous forme proportionnelle, ainsi que des représentations graphiques. L'approche quantitative peut éventuellement être envisagée mais elle doit être utilisée de façon prudente. Il est nécessaire de garder en tête que les données ne sont ni exhaustives ni systématiques.

Ça peut être utile pour présenter les données (par exemple : la répartition des écoles selon leur ISE) ou pour quantifier des éléments très marqués (de type « 90% des mentions de réseaux sociaux par des étudiants recensés par les observants faisaient référence à TikTok ») mais il est toujours important de rester critique, de contextualiser (« parmi les observations retenues sur ... »), de nuancer (utilisation du conditionnel notamment) et de préciser la population sur laquelle l'analyse se porte (par exemple en précisant le nombre d'entrées « N=25 »).

L'utilisation de l'intelligence artificielle peut éventuellement être utile pour accompagner certaines analyses, notamment pour tester certaines réflexions ou pour faire émerger des thématiques. Cela doit cependant être fait avec précaution et les analystes doivent garder la main sur l'analyse finale et sur la véracité des résultats.

7) Trianguler les données, approche co-constructive et littérature scientifique

Comme expliqué au préalable dans le document, le cœur des données collectées est issu des observations, il est fortement recommandé de multiplier les approches pour renforcer les résultats par triangulation des données. Il peut aussi être pertinent d'organiser des réunions d'échange avec les observateurs afin de confirmer ou d'ajuster les interprétations initiales. Si la situation le permet, intégrer les observateurs dans un rôle plus actif d'analyste peut aussi être

envisagé. De plus, confronter les résultats à la littérature scientifique existante présentée dans l'état de l'art initial permet aux analyses d'offrir une lecture plus large et d'utiliser des angles et des cadrages pertinents.

8) Présenter les résultats de façon transparente et pertinente

Les résultats présentés doivent être transparents et clairs sur les enjeux méthodologiques sous-jacents, ce qui permet aux lecteurs de mieux interpréter les résultats produits. Vu les publics visés et le contexte, il peut être pertinent, sur base des résultats, de voir s'il est possible de développer des recommandations, ou du moins des pistes de réflexions utiles pour le secteur.

5. Bibliographie

- Altet, Marguerite. 1991. « Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse) ». *Revue française de pédagogie*, n° 107.
- . 2002. « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>.
- . 2017. « L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe: recherche et formation ». *Cadernos de Pesquisa* 47:1196-1223. <https://doi.org/10.1590/198053144321>.
- Altet, Marguerite, Marc Bru, et Claudine Blanchard-Laville. 2012. « Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation ». In *Observer les pratiques enseignantes*, 9-26. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.cifal.2012.01.0009>.
- Angrosino, Michael. 2007. *Doing Ethnographic and Observational Research*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208932>.
- Babu, Yogendra, Patanjali Mishra, Amit Kumar, Chandra Shekhar Pandey, et Shriram Pandey. 2025. « Epistemic injustices and curriculum: Strategizing for justice ». *Social Sciences & Humanities Open* 11 (janvier):101220. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101220>.
- Bocquet, Bertrand, et Sylvie Blangy. 2022. « Des “ sciences en société ” partagées : comment coopérer et faire de la recherche autrement ? » *Technologie et innovation* 7 (4). <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2022.0869>.
- Breugghe, Lucie. 2015. « Des outils théoriques pour observer les pratiques enseignantes ». *Le français aujourd'hui* 188 (1): 101-8. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0101>.
- Cadenas-Borges, Maria, et África Borges-Del-Rosal. 2017. « The Assessment of Change in Social Interaction through Observation ». *Acción Psicológica* 14 (1): 121-36. <https://doi.org/10.5944/ap.14.1.16224>.
- Clark, Andrew, Caroline Holland, Jeanne Katz, et Sheila Peace. 2009. « Learning to see: lessons from a participatory observation research project in public spaces ». *International Journal of Social Research Methodology* 12 (4): 345-60. <https://doi.org/10.1080/13645570802268587>.
- Downer, Jason T., Leslie M. Booren, Olivia K. Lima, Amy E. Luckner, et Robert C. Pianta. 2010. « The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary Reliability and Validity of a System for Observing Preschoolers' Competence in Classroom Interactions ». *Early Childhood Research Quarterly* 25 (1): 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>.
- Eisemann, Christoph, et Christoph Pimmer. 2020. « Educational Approaches to Address Fake News - Preliminary Insights from a Systematic Review ». In , 340-44. <https://www.iadisportal.org/digital-library/educational-approaches-to-address-fake-news-preliminary-insights-from-a-systematic-review>.
- Foà, Caterina, Ví-tor Tomé, Dina Margato, Miguel Paisana, Miguel Crespo, et Gustavo Cardoso. 2023. « Roles of Journalists in Media Literacy Initiatives: Trainees and Trainers. Continuity, Collaboration, and Sustainability of Media Literacy Trainings to Mitigate Disinformation in Portugal ». *Profesional de La Información* 32 (6). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.nov.21>.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>.
- Herrero-Curiel, Eva, et Leonardo La-Rosa. 2022. « Secondary Education Students and Media Literacy in the Age of Disinformation ». *Comunicar: Media Education Research Journal* 30 (73): 87-97.

- Kellner, Douglas, et Jeff Share. 2007. « Critical Media Literacy Is Not an Option ». *Learning Inquiry* 1 (1): 59-69. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>.
- Leurs, Koen, Çiğdem Bozdağ, Annamária Neag, et Sanne Sprenger. 2023. « Participatory action research and media literacy: Toward engaged, accountable, and collaborative knowledge production with marginalized communities ». In *Media Literacy and Media Education Research Methods*. Routledge.
- Marcel, Jean-François, et Corinne Merini. 2012. « De la dynamique sociale des pratiques enseignantes ». In *Observer les pratiques enseignantes*, 83-108. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.cifal.2012.01.0083>.
- Masselot, Pascale, et Aline Robert. 2012. « Dynamiques des pratiques enseignantes et double approche didactique et ergonomique ». In *Observer les pratiques enseignantes*, 69-82. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.cifal.2012.01.0069>.
- Maulini, Olivier. 2012. « L'organisation du travail scolaire : des effets des pratiques aux effets de la recherche sur leur dynamique ». In *Observer les pratiques enseignantes*, 51-67. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.cifal.2012.01.0051>.
- Moncada, Marie. 2025. « Should We Use NVivo or Excel for Qualitative Data Analysis? » *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, février, 07591063251317084. <https://doi.org/10.1177/07591063251317084>.
- Pfaff-Rüdiger, Senta, et Claudia Riesmeyer. 2016. « Moved into action. Media literacy as social process ». *Journal of Children and Media* 10 (2): 164-72. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1127838>.
- Piot, Thierry. 2012. « Observer les pratiques enseignantes : questions de méthodologie ». In *Observer les pratiques enseignantes*, 111-27. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.cifal.2012.01.0111>.
- Raynal, Françoise, et Alain Rieunier. 1997. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF. <https://www.decitre.fr/livres/pedagogie-dictionnaire-des-concepts-cles-9782710126508.html>.
- Reinke, Wendy M., et Keith C. Herman. 2016. « Bridging the Gap: Using the Brief Student–Teacher Classroom Interaction Observation to Inform Classroom Practices ». *Assessment for Effective Intervention* 42 (1): 43-45. <https://doi.org/10.1177/1534508416667309>.
- Souto Lopez, Miguel. 2014. « Interagir dans l'observation directe ». *Uzance*, n° 3, 23.
- Spikes, Michael A., et David N. Rapp. 2022. « Examining Instructional Practices in News Media Literacy: Shifts in Instruction and Co-Construction ». *Information and Learning Sciences* 123 (1/2): 26-44. <https://doi.org/10.1108/ILS-08-2021-0072>.
- Valdivia-Barrios, Andrea, Daniel Pinto-Torres, et Minka Herrera-Barraza. 2018. « Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación ». *Revista Electrónica Educare* 22 (2): 1. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.8>.
- Watson-Gegeo, Karen Ann. 1997. « Classroom Ethnography ». In *Encyclopedia of Language and Education*, 135-44. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4535-0_13.
- Wuyckens, Géraldine, Normand Landry, et Pierre Fastrez. 2022. « Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education ». *Journal of Media Literacy Education* 14 (1): 168-82. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12>.

Zhang, Lei, Hui Zhang, et Kai Wang. 2020. « Media Literacy Education and Curriculum Integration: A Literature Review ». *International Journal of Contemporary Education* 3 (1): 55. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i1.4769>.