Les journalistes *face* aux élèves



40 rencontres à la loupe

méd:a ANIMATION

Belgium-Luxembourg Digital Media and Disinformation Observatory

Les journalistes *face* aux élèves

40 rencontres à la loupe

média ANIMATION

Belgium-Luxembourg Digital Media and Disinformation Observatory

Rédaction : Faustine Grosjean

Comité scientifique : Sabri Derinöz, Ralitza Soultanova (UCLouvain Saint-Louis Bruxelles)

Relecture des contenus : Martin Culot, Valentine François, Brieuc Guffens

Relecture méthodologique : Geoffroy Patriarche, professeur à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles et co-lead d'EDMO Belux 2.0

Éditeur responsable : Anne-Claire Orban de Xivry – Média Animation asbl

Graphisme et mise en page : Média Animation asbl

Dépôt légal : 2026/3462/4
ISBN : 978-2-931139-15-8

« Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et avis exprimés n'engagent toutefois que leur(s) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'Agence exécutive européenne pour la santé et le numérique (HaDEA). Ni l'Union européenne ni l'autorité octroyant la subvention ne peuvent en être tenues pour responsables. »

Imprimé en août 2026.

www.media-animation.be
www.belux.edmo.eu/fr/

Sommaire

Journalistes et élèves : premier contact 4

Objectif classe : des journalistes en intervention 8

- Les partenaires : qui est impliqué dans cette étude ? 9
- Des interventions en classe, des visites dans les médias 10

Une démarche de recherche proche du terrain 12

- Une grille commune pour observer les interactions 14

Les résultats : ce qui se joue dans les rencontres entre élèves et journalistes 22

- 6 facettes de ce type de rencontres 23

40 rencontres observées, et après ? Partir des constats pour faire des choix 60

Journalistes et élèves :
premier contact

Le rapport que les jeunes entretiennent avec le monde de l'information suscite des inquiétudes, et ce n'est pas neuf. Les instances politiques, éducatives ou citoyennes ont successivement pointé, ces dernières années, la propension des jeunes à adhérer à des théories complotistes, à tomber dans le panneau d'informations trompeuses, à être la cible privilégiée de stratégies de désinformation ou à « mal s'informer ». La défiance envers les médias institutionnalisés (et particulièrement envers les journalistes) occupe aujourd'hui une place importante dans les discours ambiants. Beaucoup s'accordent alors sur l'idée qu'une stratégie éducative s'impose, et que c'est vers les jeunes qu'elle doit se tourner en priorité.

Différentes organisations relèvent ainsi un défi de taille : insérer, dans les grilles horaires déjà chargées des écoles, des moments de rencontre avec des journalistes, pour ouvrir un espace de réflexion et de dialogue sur la manière d'approcher l'info et sur les réalités du métier. Dans le cadre du programme EDMO BELUX 2.0[1], qui réunit en Belgique et au Luxembourg des acteurs engagés dans la lutte contre la désinformation, les partenaires du volet éducation aux médias ont souhaité prendre du recul sur ces dispositifs et mieux comprendre ce qui s'y joue. L'étude porte ainsi sur des activités d'échanges organisées depuis plusieurs années par ces partenaires, en Fédération Wallonie-Bruxelles et au Luxembourg.

La présente étude propose d'identifier et questionner ce qu'il advient lorsque des journalistes vont à la rencontre des classes et, plus marginalement, quand ce sont les élèves qui vont les rencontrer dans leur rédaction. L'étude s'est attachée à l'observation d'activités à visée d'éducation aux médias,

1. belux.edmo.eu/fr/education-aux-medias/our-media-literacy-approach-to-tackle-misdisinformation/

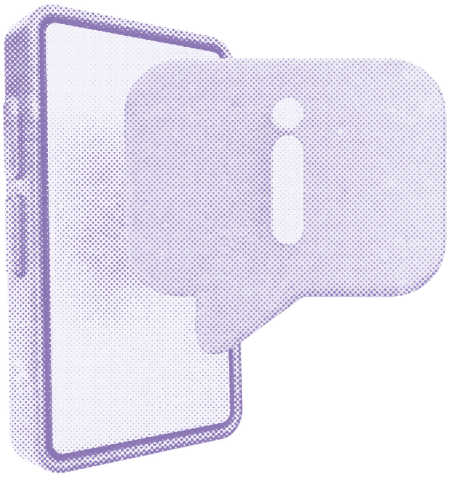
mises en place par la RTBF (média public belge francophone), Lie Detectors (Organisation de journalistes luttant contre la désinformation basée à Bruxelles et active dans plusieurs pays européens) et l'AJP (Association des Journalistes Professionnels, active en Fédération Wallonie-Bruxelles).

Que se passe-t-il concrètement lorsque des journalistes se retrouvent face à une classe ? Sur quoi les échanges portent-ils vraiment ? Comment la parole s'y organise-t-elle, entre journalistes, élèves et enseignant·es ? Les élèves y trouvent-ils un espace pour faire entendre leurs propres préoccupations ? Qu'est-ce qui capte leur attention, et qu'est-ce qui les laisse indifférent·es ? Et que permettent, au juste, ces rencontres ? Il semble central de questionner ces activités éducatives parfois denses et ponctuelles. Non pas dans une perspective d'évaluation de l'impact (comme le ferait une recherche sur l'évolution des compétences des élèves avant et après la rencontre) ou de comparaison des actions entre elles, mais plutôt pour nommer une série de points d'attention. Ceux-ci pourront servir de balises pour faire évoluer, varier, enrichir ces moments de rencontre entre deux mondes qui se connaissent mal, celui des élèves du secondaire et celui des journalistes.

En proposant un retour réflexif sur des actions bien instituées, cette étude invite à prendre un temps d'arrêt sur ce que ces rencontres rendent possible et sur les conditions qui favorisent des espaces d'échange et de réflexion. La finalité de l'étude est d'en identifier le potentiel et de permettre à chacune des parties prenantes (journalistes, enseignant·es, et organisations) de faire des choix plus documentés quant aux objectifs à poursuivre dans le temps nécessairement limité de ces interventions.

Une diversité d'approches pour éduquer à l'information

En matière de lutte contre la désinformation, différents acteurs interviennent dans les classes pour y déployer des dispositifs d'éducation aux médias. On peut pointer : le travail d'analyse mené en classe par les enseignant·es, les activités de production médiatique, les animations menées par des organisations de jeunesse, les visites des médias, les ressources et les formations proposées par les centres de ressources. Centrée sur les rencontres avec les journalistes en classe, cette étude propose de mettre en évidence ce qui se joue dans ces rencontres et comment elles peuvent s'inscrire en complémentarité d'autres formes d'accompagnement critique de l'information.



Objectif classe :
des journalistes en intervention

Les partenaires : qui est impliqué dans cette étude ?

Cette étude n'aurait pas été possible sans l'implication des différentes organisations partenaires et celle des journalistes qu'elles mobilisent. Elle est le fruit de la collaboration entre quatre organismes : l'AJP, la RTBF, Lie Detectors et Média Animation.

L'AJP a notamment pour objectif de représenter et de défendre les journalistes professionnel·les en Belgique francophone ainsi que de défendre la qualité de l'information. Elle organise l'opération *Journalistes en classe*, qui donne aux écoles et au secteur jeunesse la possibilité de recevoir des journalistes professionnel·les issu·es de différents médias. Ces rencontres offrent aux élèves l'occasion d'échanger directement avec un·e journaliste, autour de thématiques et d'objectifs divers : découverte du métier, initiation au monde des médias, discussion autour d'un sujet d'actualité ou encore réalisation d'un média. Depuis 2024, un module spécifique consacré à la lutte contre la désinformation oriente certaines de ces rencontres vers les enjeux de désinformation. C'est dans le cadre de cette action, intitulée *Combattre les fake news en classe*, que s'inscrivent les ateliers observés dans le cadre de cette étude.

Lie Detectors organise des ateliers en classe menés par des journalistes et étend ses activités à une échelle européenne. Cette organisation indépendante défend plus particulièrement l'éthique journalistique et vise à outiller les jeunes et les pédagogues à la détection des fausses informations en activant leur esprit critique. Les rencontres entre élèves et journalistes proposées par Lie Detectors sont toutes consacrées aux enjeux

de désinformation et s'appuient sur un canevas d'activités commun, adapté à l'âge des élèves, que les journalistes s'approprient et enrichissent de leur expérience professionnelle.

La RTBF, Radio-télévision belge de la Communauté française, est un organe public en charge de différentes missions. Parmi celles-ci, la RTBF s'engage à toucher un public de jeunes et à leur proposer des activités dans les murs du média pour mieux comprendre le fonctionnement des métiers de production de l'info. Dans ce cadre, elle permet notamment aux classes de découvrir concrètement comment l'information se construit à travers ses visites *INSIDE - Dans les coulisses de l'info*.

Ces trois organisations ont des pratiques d'ateliers et visites avec le public concerné et ont mené elles-mêmes les observations de terrain. Dans le cadre d'EDMO BELUX, Média Animation coordonne le volet consacré à l'éducation aux médias et a assuré la coordination de cette étude. En tant que centre de ressources, l'association s'engage à réaliser des publications – enquêtes, études, outils, etc. – pour nourrir ses activités d'éducation permanente et celles de ses partenaires ou d'autres organisations d'éducation aux médias.

Des interventions en classe, des visites dans les médias

Les activités organisées avec les classes s'inscrivent dans des dispositifs propres à chacune des organisations. Alors que les ateliers observés par l'AJP et Lie Detectors dans le cadre de l'étude sont orientés sur les enjeux de désinformation, la RTBF propose des ateliers dans les bâtiments du média permettant de dévoiler l'envers du décor des métiers du journalisme.

Pour ces derniers, les visites sont animées par un ou une guide, présent·e du début à la fin. La rencontre avec une ou un journaliste en constitue l'un des temps forts. Les journalistes rencontré·es là sont donc tous et toutes employé·s à la RTBF et choisi·es en fonction de leurs disponibilités. À l'AJP et chez Lie Detectors, les ateliers s'organisent différemment : ce sont les journalistes eux-mêmes qui se chargent de l'animation d'une classe. Ces journalistes se présentent sur base volontaire, en complémentarité avec leur métier.

Chaque organisme propose un canevas et des consignes plus ou moins définies aux journalistes pour les préparer à donner les ateliers. Pour chaque organisation, l'intervenant·e est encouragé·e à se réapproprier les différents supports d'animation et à les enrichir de ses propres expériences et expertises. En plus d'un temps d'information et/ou de formation plus ou moins long, les journalistes qui interviennent en classe sont aussi muni·es de différents outils (vidéos, images, exemples, ressources, etc.) à mobiliser. À la RTBF, différentes consignes et documents d'information sont fournis aux guides tandis que les journalistes, eux et elles, sont encouragé·es à créer un espace de discussion avec les élèves pour leur permettre de poser les questions qu'ils et elles désirent.

Une démarche

de recherche proche du terrain

La première étape de la démarche a consisté à définir collectivement les objectifs de l'étude et préciser le questionnement auquel elle devait répondre. Cette réflexion, menée avec les organisations impliquées dans les dispositifs observés ainsi qu'avec Média Animation et le Conseil Supérieur de l'Education aux Médias (CSEM), a ensuite été approfondie dans un cadre méthodologique. Celui-ci a été élaboré par Sabri Derinöz, chercheur en sciences sociales à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, et Ralitza Soultanova, chercheuse et assistante en sciences sociales à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles.

Pour dépasser les intentions des dispositifs et mieux saisir ce qui se passe concrètement au cours des rencontres, l'étude a fait le choix d'une méthodologie d'observation. L'un des enjeux était notamment de construire un cadre commun pour observer des situations qui diffèrent à plusieurs niveaux : par leur format, leur contexte, les publics concernés et les personnes qui les animent[1].

L'objectif de ces observations était de répondre à deux questions de recherche : d'abord, quels échanges et interactions sociales prennent place pendant les ateliers ? Ensuite, quelles connaissances relatives aux médias, à l'information et au journalisme sont mobilisées au cours de ces interactions ?

1. Des informations complémentaires sur la méthodologie ainsi que la grille d'observation sont disponibles ici : media-animation.be/ressource/les-journalistes-face-aux-eleves/

Une grille commune pour observer les interactions

Les observations ont été réalisées par des personnes issues des organisations qui mettent en œuvre les dispositifs étudiés. Dans les activités observées, elles ont occupé une position particulière, aux côtés des élèves, de l'enseignant·e et de l'intervenant·e – journaliste ou guide selon les dispositifs. Sans intervenir dans les échanges, elles ont eu pour rôle de porter attention à ce qui se passait au cours de l'activité.

La démarche repose principalement sur une grille commune. Élaborée dans le cadre méthodologique de l'étude, elle a été utilisée pour l'ensemble des activités observées et permet de donner un cadre partagé à la description de situations pourtant différentes. Elle invite à situer l'activité dans son contexte et à décrire les interactions qui la traversent : qui prend la parole, à qui l'on s'adresse, comment les échanges se construisent et quelles réactions ils suscitent. Elle permet notamment de relever les thèmes abordés, les questions soulevées et les connaissances mobilisées au cours des échanges. Il ne s'agit pas de retranscrire les conversations mot à mot, mais de garder la trace de situations observées et de la manière dont elles se sont déployées.

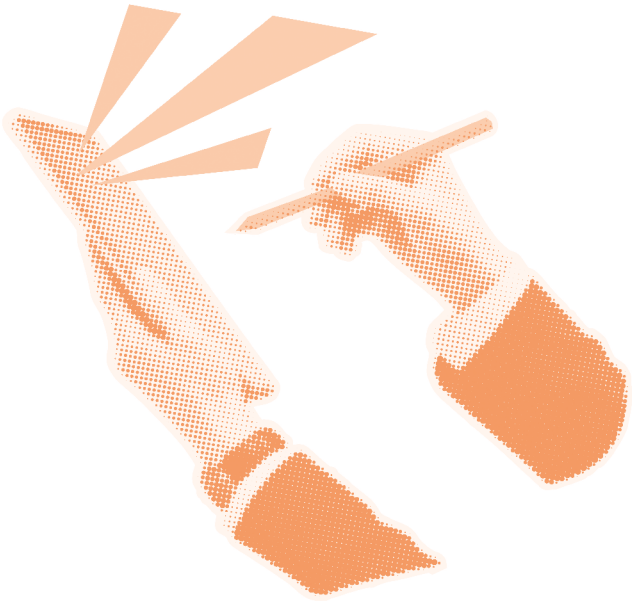
Type d'interaction	De	Vers	Description de l'interaction
Question ouverte : c'est quoi être journaliste ?	Journaliste	Élève(s)	Intéresse et implique les élèves en leur parlant. Les élèves rebondissent.
Question ouverte : Quels sont les médias qui existent ?	Journaliste	Élève(s)	Les élèves répondent d'abord à côté, puis affinent leurs réponses.
Échanges. La discussion permet de rebondir sur l'importance de la presse locale	Journaliste	Élève(s)	Les élèves répondent, s'impliquent.
Question ouverte : « C'est quoi la journée normale d'un·e journaliste ? »	Journaliste	Élève(s)	Un élève rebondit et donne des exemples. La discussion aborde le buzz, Xavier Dupont de Ligonnès et la vérification d'infos, rebondit sur le rôle des agences de presse, le rôle des erratums et des correctifs. Peu d'élèves interviennent néanmoins.

Le projet EDMO Belux 2.0. a permis de dégager des ressources pour organiser des observations de ces ateliers, une démarche qui nécessite du temps et une méthodologie rigoureuse qu'il est difficile d'intégrer aux pratiques habituelles des organisations impliquées. Cette démarche cherche à associer les acteurs et actrices de terrain à la production de connaissances sur des pratiques qu'ils et elles connaissent et mettent en œuvre. Cette position permet ainsi de s'appuyer sur leur connaissance de ces interventions, tout en invitant à regarder autrement des activités devenues familières. Enfin cette méthode implique aussi que les observations sont situées : elles ne sont pas celles d'un regard extérieur, mais le résultat d'une position particulière au sein des dispositifs étudiés.

Le terrain de l'étude : 40 ateliers avec des classes du secondaire

Les observations ont été menées entre février 2025 et mars 2026, en Fédération Wallonie-Bruxelles et au Luxembourg. Elles portent sur un échantillon de 40 activités, parmi celles organisées par les trois partenaires impliqués dans les dispositifs étudiés : 20 chez Lie Detectors, 15 à l'AJP et 5 à la RTBF.

Les activités réunissaient des classes du secondaire, avec des élèves âgé·es de 13 à 16 ans, un âge clé pendant lequel les ados s'autonomisent dans leurs pratiques médiatiques.



40
ateliers observés

40
grilles d'observation complétées

Février 2025 – Mars 2026

Élèves âgé·es de 13 à 16 ans

AJP
15
observations

Lie Detectors
CRITICAL THINKING
20
observations

rtbf.be
5
observations

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
30
observations

LUXEMBOURG
9
observations

Flanders
State of the art
1
observation

La collecte des données a été précédée et accompagnée de plusieurs temps d'appropriation de la méthodologie. Une formation en début de processus a permis aux observateur·rices de s'approprier la démarche d'observation et son principal outil, la grille d'observation. Après les premières observations réalisées, un premier échange avec les observateur·rices des trois organisations a permis de revenir sur les difficultés rencontrées et d'affiner l'usage de la grille. Puis, alors que chaque partenaire avait réalisé environ la moitié de ses observations, un premier *focus group* a réuni les observateur·rices des différentes organisations. Ce temps d'échange collectif a permis de prendre du recul sur les observations vécues et de confronter les expériences. Il a également apporté un éclairage complémentaire aux données recueillies dans les grilles, en donnant accès à la manière dont les observateur·rices interprétaient les situations rencontrées et aux éléments qui avaient retenu leur attention.

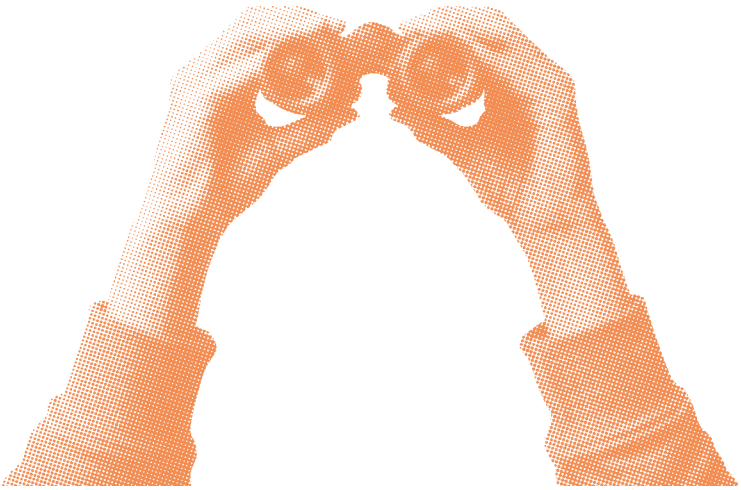
Du traitement des données à l'analyse des résultats

Une fois ces données récoltées, les grilles d'observation ont fait l'objet d'un premier travail de lecture au sein de Média Animation avec l'appui de Sabri Derinöz qui a épaulé ce travail en toute cohérence avec la méthodologie construite. Cette étape a permis de faire émerger les premières catégories d'analyse et les questionnements qui ont ensuite guidé le traitement systématique de l'ensemble des grilles. Le codage a ainsi été construit progressivement à partir des données recueillies, en combinant des catégories définies lors de cette première lecture et de nouveaux éléments apparus au fil de l'analyse.

Une seconde étape de *focus group*, organisés séparément avec les observateur·rices de chaque organisation, a permis de revenir sur certains éléments issus de ce premier traitement, de les préciser et de les mettre en perspective avec l'expérience du terrain. Ces échanges ont ainsi complété les données consignées

dans les grilles par les interprétations et les éléments de contexte apportés par les personnes ayant observé les activités.

L'analyse s'est construite à partir de la mise en relation de ces différentes sources. Média Animation a ensuite poursuivi le travail de traitement, d'analyse et d'interprétation des données. La mise en relation des observations codées et des échanges avec les observateur·rices a progressivement permis de dégager les principaux axes de l'étude, puis d'organiser et de rédiger le texte qui en constitue le corps.



Opportunités de cette méthodologie

La spécificité de cette recherche tient notamment dans sa lecture à deux niveaux. D'une part, il y a ce qui est observé à chaque fois au cours d'une activité donnée, dans sa singularité. D'autre part, la mise en relation des 40 observations permet de dépasser ces situations ponctuelles pour faire émerger des similitudes, des saillances, des récurrences, à l'échelle du corpus.

Capter et décrire des interactions dans une grille d'analyse reste un exercice peu intuitif et qui implique nécessairement une part d'interprétation. De ce point de vue-là, l'observation d'une activité restera toujours une observation située. Mais cette position présente aussi un intérêt particulier : les observateurs et observatrices n'étaient pas habituées à ce type d'exercice et n'étaient pas guidées par des attentes préalables sur ce qu'il fallait observer. Il leur était demandé de porter explicitement et systématiquement leur attention sur les interactions en jeu. Cette position, à la fois inhabituelle et outillée par une grille commune, constitue une difficulté méthodologique, mais aussi une richesse : elle permet de documenter des éléments qui, dans le déroulement ordinaire d'une activité, peuvent sembler naturels ou spontanés, sans pour autant aller de soi. L'interprétation du corpus dans son ensemble ouvre une autre perspective. Il s'agit ici de mettre en relation les différentes grilles, de tisser des fils entre ces rencontres pour faire apparaître des similitudes entre les ateliers et mieux comprendre ce qui se joue dans les interactions et ce qui semble favoriser certains échanges.

Enfin, cette démarche ne vise ni à mesurer la satisfaction des participant·es (« est-ce que c'était bien ? »), ni à évaluer un impact au sens d'une évolution des compétences avant et après l'activité. Elle cherche plutôt à documenter ce qui se passe concrètement au cours des ateliers et à faire émerger, à partir de l'analyse des interactions observées, des éléments susceptibles d'alimenter la réflexion des personnes qui conçoivent, organisent, accueillent ou accompagnent ce type d'actions.

Les résultats :

ce qui se joue dans les rencontres entre élèves et journalistes

L'analyse des grilles d'observation fait apparaître un point commun à tous les ateliers observés : la mise en présence d'élèves et de professionnel·les de l'information. Mais ces rencontres prennent des formes variées et donnent lieu à des échanges qui ne portent pas toujours sur les mêmes sujets. Les pages qui suivent proposent d'examiner ces rencontres à travers six entrées, qui permettent d'en explorer différentes dimensions.

6 facettes de ce type de rencontres

→ La première facette concerne **la structure des ateliers**. Par quoi commencent-ils ? Quels en sont les principaux points de passages et comment se terminent-ils ? Identifier les grandes étapes de ces rencontres permet de mieux comprendre dans quel cadre prennent place les interactions.

→ La deuxième porte sur **la mobilisation des élèves**. Comment les journalistes cherchent-ils et elles à susciter l'interaction ? Quels effets peuvent-ils et elles en attendre ? Et dans quelle mesure ces sollicitations permettent-elles aux élèves de prendre part aux échanges ?

→ La troisième concerne la manière de **parler d'information**. Qu'est-ce qui est mis en avant lorsqu'il est question de la qualité de l'information ? Journalistes et élèves mobilisent-ils et elles les mêmes références ? La construction d'une compréhension partagée de ces enjeux constitue en effet un objectif-clé de ces rencontres.

→ La quatrième facette porte sur **la désinformation**. À l'inverse de la question de l'information de qualité, il s'agit ici d'observer comment sont abordés les dysfonctionnements et les défaillances de l'information, et notamment à travers quels exemples et quelles situations.

→ La cinquième concerne **les intelligences artificielles** et les liens établis avec l'information et la désinformation. Comment ces outils interviennent-ils dans les échanges ? Que viennent-ils apporter à la réflexion sur les phénomènes de désinformation ? Leur mention dans les ateliers peut relever d'un choix pédagogique, mais émerge aussi des questions ou des interventions des élèves.

→ Enfin, la sixième facette concerne **le métier de journaliste**. Comment les journalistes parlent-ils et elles de leur profession ? Quelle image du métier se dessine dans les échanges, et comment entre-t-elle en résonance avec les représentations des élèves ? Entre expériences valorisantes, difficultés rencontrées et figures plus spectaculaires du journalisme, quels aspects de la profession trouvent leur place dans ces rencontres ?

Structure des ateliers : tous les chemins mènent à l'info

Les premiers résultats portent sur le dispositif lui-même : comment ces rencontres sont-elles structurées ? Que peut-on dire des amorces et des conclusions de ces ateliers ? Quels en sont les points de passages incontournables ? Les dispositifs observés proposent des canevas plus ou moins détaillés, laissant aux journalistes une marge de manœuvre variable pour les adapter à leur manière et au contexte de l'animation. Les rencontres prennent ainsi des formes différentes, tout en gardant l'information en leur cœur. Au-delà de questionner la structure de l'atelier, la grille d'observation permet également de porter un regard sur l'engagement des élèves dans ces moments d'échange.

L'art de bouter le feu : les amorces d'animation



Dans la majorité des cas, les journalistes commencent par une présentation professionnelle : leur spécialité, mais aussi leur statut et le média pour lequel elles ou ils travaillent. Alors que certain·es abordent le journalisme et le métier dans ses grandes lignes, d'autres mettent davantage l'accent sur les spécificités de leur parcours personnel : journaliste indépendant·e ou salarié·e, presse écrite ou audiovisuelle, spécialité thématique, etc. Dans les ateliers qui débutent par ce type de présentation, ce bref monologue ne constitue qu'une introduction au reste de l'animation. Alors que les ateliers de l'AJP et de Lie Detectors se resserrent sur les questions de désinformation, les journalistes de la RTBF orientent la discussion en fonction des questions posées par les élèves.

Comme le préconisent les canevas d'animation fournis aux journalistes, la majorité d'entre eux et elles enchainent avec une suite de questions adressées aux élèves. Il s'agit sans doute d'une manière de « briser » le monologue introductif et d'ouvrir les échanges. Ces questions portent aussi bien sur les pratiques des élèves (« *Comment vous informez-vous ?* ») que sur leurs connaissances du journalisme (« *C'est quoi, un journaliste ?* »). Sur cette dernière question, les élèves se montrent plus ou moins à l'aise selon la manière dont la question est posée. Les formulations plus concrètes telles que « *C'est quoi un journaliste ?* », encouragent davantage le dialogue. À l'inverse, des questions plus abstraites ou générales, comme « *C'est quoi le journalisme ?* » ou « *Qu'est-ce que l'actualité ?* », ne suscitent pas de réponse de la part des élèves.

À la RTBF, les élèves sont parfois mis·es en situation dès le début par les guides qui les accompagnent. Des cartes de presse fictives leur sont distribuées, accompagnées de la consigne : « *À partir de maintenant, vous êtes journalistes* ». Cette mise en situation semble davantage constituer un moyen de capter l'attention et d'impliquer les élèves dans l'animation que le début d'un véritable jeu de rôle.

Les méthodes et supports mobilisés

Une fois le contact établi, les journalistes s'appuient sur différentes modalités pour faire avancer l'animation et aborder les contenus prévus. En partie proposées dans les canevas fournis par les différents organismes, ces ressources présentent certaines similitudes et font apparaître des étapes récurrentes.

À l'AJP, un PowerPoint « prêt à l'emploi » est fourni aux journalistes. Celui-ci reprend un ensemble de questions destinées à être mobilisées au fil de l'atelier, à la fois pour prendre connaissance des pratiques médiatiques des élèves ainsi que pour briser la glace avec le groupe. Il comporte des questions telles que : « *As-tu déjà rencontré des* fake news *?* » ou « *Sais-tu ce qu'est l'Intelligence Artificielle ?* ». L'utilisation ou la modification de ce support est laissée à la libre appréciation des journalistes qui animent les ateliers. Les journalistes des différentes organisations disposent également de vidéos à diffuser au cours des animations. Bien que différentes selon les organisations, celles-ci sont avant tout utilisées comme des supports de discussion : sans se vouloir exhaustives, ces vidéos sont utilisées comme un outil pour faire émerger la discussion et non comme un moyen de remplacer la parole des journalistes. Ces dernières sont prévues pour être visionnées collectivement, puis complétées par les explications, questions et commentaires des journalistes. En plus de rythmer l'atelier, elles permettent aux élèves de réagir de manière plus précise à certaines questions après leur visionnage, comme dans l'exemple suivant :

Type d'interaction	De	Vers	Description de l'interaction
Question ouverte : est-ce qu'on peut tout dire ?	Journaliste	Élève(s)	Élèves répondent. Rebondit sur « est-ce qu'un journaliste peut tout dire ? », débat, échanges, etc
Vidéo sur les limites de la liberté d'expression	Journaliste	Élève(s)	Élèves attentifs
Rebondit : alors, est-ce qu'on peut tout dire ?	Journaliste	Élève(s)	Élèves répondent, journaliste rebondit sur les risques à partager voire repartager des messages de haine, diffamation, etc.

Au-delà des mises en situation parfois utilisées pour amorcer l'animation, les journalistes proposent parfois des exercices en cours d'atelier, qui placent les élèves dans une situation de production ou d'analyse. Les élèves réalisent par exemple de courts exercices de rédaction, en devant créer un article sur base de points de vue différents, ou des exercices de vérification de l'information, en s'appuyant sur des ressources en ligne.

Quelques exemples de méthodes employées en classe

Les journalistes intervenant avec l'AJP s'appuient notamment sur le PowerPoint mis à leur disposition et sur une vidéo consacrée aux *fake news*. Certains utilisent également d'autres vidéos proposées par l'AJP, comme une vidéo sur la construction de l'information. Les matériaux pédagogiques sont disponibles sur le site de l'AJP[1]. La vidéo consacrée aux *fake news* est disponible sur Youtube[2].

Les journalistes intervenant avec Lie detectors s'appuient sur une vidéo[3] du Guardian présentant différents points de vue sur une même situation. Celle-ci sert de point de départ à une activité qui amène les élèves à réfléchir à la manière dont les points de vue influencent l'information produite. Une partie des élèves est ensuite invitée à observer un élément qui les entoure, par la fenêtre, pour une partie du groupe, tandis qu'une autre partie du groupe observe depuis un autre point de vue (local, couloir, etc.) Par la suite, les élèves sont invité·es à rédiger un court article sur un sujet commun, en adoptant des points de vue différents, comme par exemple celui des parents ou celui des élèves. La comparaison des productions permet de montrer que deux articles peuvent être très différents tout en étant tous les deux fondés sur des informations vraies.

1. www.ajp.be/jec-outils/
2. www.youtube.com/watch?v=pBRD_hKDbdg&source_ve_path=MjE0Mjgz&embeds_ referring_euri=https%3A%2F%2Fwww.ajp.be%2F
3. www.youtube.com/watch?v=qTnh2iU1z0U

Dans la rédaction de la RTBF, les élèves sont invité·es à découvrir différents aspects techniques de la production de l'information et, parfois, à passer de l'autre côté de la caméra. Ils et elles peuvent notamment expérimenter de façon ludique un dispositif technique de fond vert. Ces activités permettent de les mettre en action tout en leur donnant accès à des éléments concrets sur les réalités du travail des professionnel·les de la rédaction.

Exemple de méthodes employées en studio

À la RTBF, les dispositifs techniques des studios servent de support à l'animation. Le passage par le fond vert amène un éclairage sur son fonctionnement technique mais aussi des explications sur son intérêt pratique en introduisant les notions d'envoyé·e spécial·e et de correspondant·e.

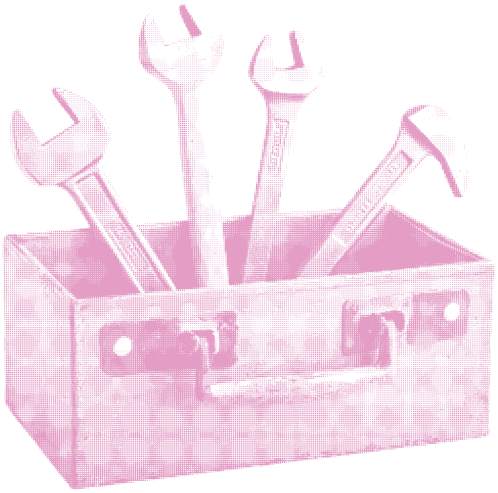
La visite des plateaux permet également d'expliquer le fonctionnement des décors et les raisons de certains choix scénographiques. Dans les studios de radio, les échanges peuvent porter sur l'évolution des formats et des pratiques professionnelles, notamment le fait que certaines émissions sont désormais filmées et diffusées sur les réseaux sociaux ou en direct sur le web.

Entre canevas et personnalisation

Les journalistes sont encouragé·es à s'approprier les animations et à personnaliser les contenus qui leur sont transmis. Les dispositifs observés se distinguent toutefois par le degré de précision et de contrainte des canevas fournis : certaines organisations proposent des balises relativement souples, tandis que d'autres

définissent un déroulé plus détaillé. À l'intérieur de ces cadres, la manière dont les journalistes adaptent les animations dépend fortement d'une personne à l'autre. Dans les faits, la structure générale des ateliers reste néanmoins relativement stable. L'ajout de supports autres que ceux fournis par les différents organismes reste très marginal. Certain·es journalistes ajoutent toutefois des vidéos, proposent la consultation de sites de *fact-checking* ou utilisent des *quiz* en ligne. Ces adaptations, qui demandent un niveau de préparation supplémentaire, sont peu fréquentes.

Les ateliers accordent une place importante à l'analyse d'exemples de désinformation, qui apparaissent comme des supports pertinents pour aborder concrètement les mécanismes derrière celle-ci. Le choix de ces exemples varie toutefois sensiblement selon les intervenant·es. Or ce choix peut jouer un rôle important dans la qualité de l'animation et dans les échanges qu'elle suscite. Ce point fera l'objet d'un développement spécifique dans la partie consacrée aux « *fake news* » et à la désinformation.



Le temps de conclure

On observe certaines régularités dans la manière dont les journalistes mettent fin aux ateliers. Deux grandes tendances, parfois entremêlées, se dégagent : les « questions-réponses » et les « récaps ».

En fin d'atelier, les « questions-réponses » sont souvent utilisées par les journalistes pour revenir sur certains points jugés centraux. Le « récap » constitue un autre moyen de conclure, notamment lorsque les élèves ont peu de questions à poser. Certain·es tentent également de co-construire oralement un récapitulatif de l'animation avec les élèves. Cette pratique suscite toutefois peu de réactions lorsqu'elle ne s'appuie sur aucun support ou méthode spécifique.

Quelle que soit la modalité choisie, ces moments de conclusion permettent aux journalistes de faire ressortir des éléments-clé, qu'ils ou elles considèrent comme essentiels. Ils constituent ainsi une occasion de donner une dernière fois de la visibilité à des contenus ou messages spécifiques. Alors que certain·es profitent de ce moment pour introduire des concepts qui n'ont pas pu être abordés au cours de l'atelier, d'autres terminent par un récapitulatif plus pratique des réflexes à adopter face à la désinformation.

40 ateliers, autant de chemins possibles ?

Les différents éléments mis en évidence dans cette partie offrent une première entrée en matière pour comprendre le dispositif global mobilisé lors de ce type d'ateliers. Ils permettent de faire émerger certaines pistes de réflexion sur la manière dont ces dispositifs sont conçus et mis en œuvre. Si les journalistes sont encouragé·es à personnaliser leurs ateliers pour les dynamiser, cette possibilité est-elle investie de la même manière par toutes et tous ? Disposent-elles et ils des ressources nécessaires pour le faire – temps de préparation, expérience en contexte scolaire, etc. ? La mise à disposition d'exercices et méthodes peut permettre de varier la dynamique d'une animation sans engendrer une charge de travail supplémentaire. En même temps, laisser aux journalistes une marge d'adaptation en fonction de leur profil et de leurs affinités thématiques et méthodologiques peut favoriser leur investissement dans l'atelier, en évitant un schéma d'animation trop rigide.

Ces premiers constats mettent ainsi en évidence un enjeu central de ces ateliers : trouver un équilibre entre un dispositif suffisamment balisé pour être soutenant pour les journalistes et des marges de manœuvre leur permettant de s'adapter aux publics et contextes réels. Si des outils, méthodes et exercices clés en main peuvent constituer un soutien précieux pour réduire la charge de préparation et renforcer la confiance des intervenant·es, ils ne sauraient à eux seuls garantir la qualité des interactions : la manière dont les dispositifs sont mobilisés dépend également de l'expérience et des compétences en animation des intervenant·es, mais aussi de la capacité à s'adapter au public rencontré et à son degré d'engagement.

Mobilisation des élèves : quand l'échange ne va pas de soi

Après avoir examiné la structure des ateliers ainsi que les méthodes et supports utilisés pour susciter de l'interaction et de la participation, intéressons-nous maintenant à la manière dont ces différentes approches prennent concrètement forme dans les échanges avec la classe. Dans cette partie, nous verrons comment les élèves prennent part aux interactions et dans quelle mesure leurs interventions influencent ou non le déroulement des ateliers.

Les questions comme tremplin d'interaction

Scénario classique : les élèves posent des questions ou répondent à celles du ou de la journaliste, qui profite de ces moments de dialogues pour amener des concepts et des notions clés.

Lorsque les journalistes posent des questions aux élèves, celles-ci leur permettent généralement de rebondir. Mais, parfois, quel que soit le contenu des réponses, la ou le journaliste utilise ces moments pour reformuler les propos des élèves et introduire ses propres définitions. Lorsque les questions portent sur leurs usages, les réponses des élèves ont ainsi peu, voire pas d'impact sur la suite des interactions. Les questions servent donc davantage de tremplin pour rythmer les échanges que de levier pour adapter l'animation aux apports faits par les élèves.

Bien sûr, certain·es se prêtent mieux au jeu que d'autres. Que ce soit du côté des journalistes ou de celui des élèves, rebondir et retomber sur ses pattes dans les échanges n'est pas toujours un exercice aisé. Les journalistes se retrouvent parfois face à des classes silencieuses et se voient contraint·es de faire eux-mêmes les questions et les réponses, à moins que l'enseignant·e n'intervienne pour relancer la conversation.

On repère également une structure récurrente dans les échanges : les journalistes introduisent un élément qu'ils ou elles considèrent problématique (les réseaux sociaux, les algorithmes, l'IA, etc.), en posant une question aux élèves de type : « Quel est l'objectif des réseaux sociaux ? ». Les élèves répondent à partir de leur propre point de vue. La ou le journaliste rebondit ensuite en orientant l'échange vers une nouvelle question, par exemple dans ce cas-ci « Quels sont les dangers liés à cet élément ? », sans pour autant prendre explicitement en compte la réponse apportée par les élèves. Ce type d'échange met en évidence le fait que deux réflexions cheminent parfois en parallèle : celle des élèves, préoccupé·es par certains aspects de leurs usages informationnels, et celle des journalistes, qui tentent d'orienter les jeunes vers des thématiques et enjeux qu'ils ou elles jugent importants dans leur action.

Exemple d'échange

Journaliste

C'est quoi un algorithme ? Comment ça fonctionne ?

Réponse hésitante des élèves réexpliquée par le journaliste

Journaliste

Pourquoi un algorithme peut être dangereux ?

Autre exemple



On peut dès lors se demander si les élèves répondent à ces nouvelles questions en fonction de leur propre conviction et de leur point de vue, ou s'ils et elles cherchent plutôt à formuler la réponse perçue comme attendue, ou sous-entendue, par le ou la journaliste.

L'expérience personnelle comme accroche

Les canevas et pistes d'animation proposés aux journalistes les encouragent à agrémenter leurs ateliers d'expériences personnelles et d'anecdotes, afin de s'approprier et de personnaliser les contenus proposés. Ces récits sont envisagés comme un moyen de susciter l'intérêt des élèves, qui peuvent être curieux·ses d'en apprendre davantage sur le parcours et l'expérience de la personne rencontrée.

Dans les faits, les exemples choisis par les journalistes ne produisent pas tous le même effet auprès des élèves. La nature de l'expérience racontée, et notamment le type de journalisme pratiqué par la personne qui la partage, semble jouer un rôle dans l'intérêt qu'elle suscite. Une anecdote tirée

de l'expérience d'un·e journaliste de presse écrite ne semble ainsi pas retenir l'attention des élèves de la même manière qu'un récit issu de la pratique d'un·e journaliste de télévision.

Le recours à l'expérience personnelle ne suscite donc pas nécessairement le même intérêt selon les classes, les élèves et le type de récit partagé. Cette dimension reste néanmoins importante dans ces rencontres : à travers leur parcours et leurs expériences, les journalistes donnent à voir plus concrètement une profession qui peut être éloignée du quotidien des élèves. Ces récits leur permettent ainsi de personnaliser leur intervention et de faire le lien entre leur expérience et les contenus abordés.

Quand les échanges sortent du cadre

Être capable d'ouvrir le dialogue, c'est aussi savoir recadrer la parole lorsque cela apparaît nécessaire. Mais à quel moment une intervention d'élève est-elle considérée comme sortant du cadre de l'animation ? Et comment les journalistes s'y prennent-ils ou elles pour ramener les échanges vers les sujets prévus ?

Les journalistes recadrent souvent les propos des élèves pour les préciser ou les nuancer. Mais il arrive aussi que certaines interventions soient considérées comme hors sujet, notamment lorsque les élèves abordent des questions d'actualité – la guerre, la politique internationale, etc. Que révèlent ces interventions sur la manière dont les élèves perçoivent la personne venue à leur rencontre ? Comme une source d'information encyclopédique ? Ou comme une occasion d'aborder des sujets qui les préoccupent mais peu débattus dans le cadre scolaire habituel ?

Les situations dans lesquelles des élèves cherchent volontairement à entrer en conflit avec le ou la journaliste sont rares, voire presque inexistantes. Cela s'explique probablement aussi par le choix de s'écarter de thèmes susceptibles d'être plus polémiques ou sujets à débat. Pour les journalistes, cette stratégie permet d'éviter d'avoir

à gérer des situations qu'elles ou ils maîtriseraient moins ou qui demanderaient davantage d'aisance dans la gestion de classe.

L'apport des *focus groups*

Les *focus groups* ont permis de compléter les observations qui ne reposaient ni sur l'enregistrement systématique de l'ensemble des échanges ni sur un relevé exhaustif de verbatims. Le cas des situations conflictuelles ou polémiques en constitue un exemple : les échanges avec les observateur·rices ont permis de mettre en contexte certains éléments qui n'apparaissaient pas directement dans les observations et de mieux comprendre certaines absences. Dans le cas de Lie Detectors, ils ont notamment permis de comprendre que l'absence de situations conflictuelles ou polémiques relevait d'un choix intégré au dispositif : les journalistes sont encouragé·es à éviter certains sujets politiques et disposent de repères pour recentrer les échanges lorsque ceux-ci s'éloignent du cadre de l'animation.

Le coup de pouce bienvenu des profs ?

Les enseignant·es, souvent à l'initiative des visites et ateliers, restent généralement en retrait. Leurs interventions ne sont toutefois pas aléatoires : certains moments et certaines fonctions reviennent de manière plus récurrente.

Les enseignant·es interviennent d'abord pour faire parler les élèves ou pour combler un silence lorsqu'une question reste sans réponse. Leur prise de parole ne vise toutefois pas uniquement à relancer la discussion. Elle semble également avoir pour fonction

de désamorcer un éventuel malaise lorsque les élèves participent peu ou se montrent désintéressé·es. Certain·es profs proposent également des exemples ou explications supplémentaires, en s'appuyant sur un référentiel commun avec les élèves que les journalistes ne partagent pas toujours. Cette médiation peut parfois faciliter les échanges entre les élèves et les journalistes. Dans d'autres cas, elle interrompt l'intervenant·e dans son élan et laisse apparaître un certain inconfort. Cette fonction de médiation devient littérale lorsque le français n'est pas la langue première des élèves. Dans les visites à la RTBF, lors de la phase de l'activité où la classe rencontre un·e journaliste de la rédaction, les guides endossent un rôle similaire : ils ou elles assurent une forme de médiation entre journalistes et élèves, en reformulant ou en précisant les éléments avancés par les journalistes, ou en posant des questions quand les élèves ne le font pas.

Les enseignant·es se portent enfin garant·es du calme du groupe classe. Ils et elles n'hésitent pas à intervenir pour rappeler à l'ordre les élèves trop bruyant·es ou, au contraire, pour encourager celles et ceux qui restent trop passif·ves. Ils et elles apportent également une aide logistique lors de la mise en place des activités spécifiques, par exemple lorsqu'il faut répartir les élèves en sous-groupes. Pour les journalistes, ces interventions constituent autant de relais ponctuels qui leur permettent de se concentrer sur le contenu et le déroulement de l'animation.

Existe-t-il une recette pour mobiliser les jeunes ?

Les différents éléments analysés permettent d'entrevoir une tension qui traverse les animations : les journalistes cherchent à susciter la participation des élèves, mais cette participation ne modifie que rarement le script prévu. Compte tenu du format et du temps limité de ces rencontres, les échanges prennent principalement la forme d'une transmission ponctuée par des interactions – questions, réponses, interventions – plutôt que celle d'un échange qui conduirait à modifier en profondeur le contenu ou le déroulement prévu de l'atelier. Les interventions des élèves peuvent ainsi nourrir les échanges sans nécessairement influer sur la trajectoire générale des animations.

La plupart des journalistes suivent le cadre prévu et poursuivent les contenus envisagés, même lorsque les réponses ou les questions des élèves ouvrent d'autres pistes potentielles. Ce choix ne traduit pas nécessairement une volonté de limiter les échanges : il s'inscrit aussi dans les contraintes propres à ces rencontres, qui doivent composer avec un temps limité et avec plusieurs contenus ou objectifs pédagogiques à traiter.

Cette tension invite toutefois à interroger ce qu'implique une mobilisation plus active des élèves. Celle-ci suppose une posture et des compétences qui se rapprochent davantage de celles d'un·e pédagogue ou d'un·e animateur·rice, au-delà du partage d'une expérience et de connaissances liées au métier de journaliste. Elle dépend également de ce qui se joue en amont de la rencontre : dans quelle mesure une préparation préalable en classe est-elle nécessaire pour favoriser une participation plus active ? Et, quand bien même les élèves seraient préparé·es et curieux·ses d'interagir, quelle place leur participation peut-elle trouver dans un dispositif au temps limité, qui doit lui-même composer avec plusieurs objectifs et contenus à traiter ? Ces questions invitent finalement à interroger le type de mobilisation que ces rencontres peuvent permettre, et jusqu'où celle-ci peut aller, dans des dispositifs qui visent avant tout à faire découvrir un métier et à partager une expérience professionnelle.



Parler d'information : avec un grand I

L'information est la matière première des journalistes. Ils et elles savent intuitivement ce que ce terme signifie. Pour de nombreux élèves, en revanche, l'information se confond avec les autres contenus numériques qu'ils et elles consultent au quotidien, et ses limites sont floues. Comment ces deux conceptions se rejoignent-elles ? Journalistes et élèves désignent-ils et elles la même chose lorsqu'ils et elles parlent « d'information » ?

Définis-moi l'info

S'assurer que journalistes et élèves partagent une compréhension commune de ce que recouvre le terme « information » ne constitue pas nécessairement un point de passage explicite des animations. La notion n'est pas toujours définie ou précisée de manière formelle avant d'être mobilisée dans les échanges. Des ambiguïtés ou des incompréhensions peuvent dès lors apparaître.

Les journalistes ne précisent en effet pas toujours de quoi ils et elles parlent : la notion leur semble probablement évidente. Lorsqu'ils et elles interrogent les élèves, ceux-ci et celles-ci peuvent alors

mobiliser leur propre compréhension, plus intuitive et liée à leurs usages quotidiens, de ce qu'est une information, la conception, plus spécifique de l'information journalistique à laquelle les professionnel·les semblent faire référence. Cette situation relève-t-elle alors d'un simple quiproquo, d'un manque de précision de la part des journalistes ou d'une réelle méconnaissance chez les élèves ?

Lorsqu'il leur est demandé de citer, de manière générale, la dernière information qu'ils et elles ont vue, lue ou entendue, les élèves semblent démuni·es. Cette difficulté ne signifie toutefois pas qu'ils et elles sont incapables d'identifier ou de citer une information. Lorsque la question précise davantage ce qui est attendu et s'appuie sur un exemple concret, les réponses viennent plus facilement. C'est le cas dans cet extrait d'une des grilles d'observation : « *La journaliste demande ensuite de donner la dernière information qu'ils ont vu. Comme personne ne répond, elle demande quelle information sur le foot ils ont vu cette semaine*. »

Cette mécompréhension semble moins liée au contenu lui-même qu'à la manière dont la question est posée ou au contexte donné en amont. Elle révèle une première dissonance entre élèves et professionnel·les : ce qui paraît évident aux un·es ne l'est pas nécessairement pour les autres. Commencer les rencontres en identifiant les ingrédients d'une information au sens journalistique du terme semble dès lors constituer une piste intéressante.

Quelles infos sont évoquées ?

De manière récurrente, les élèves identifient trois grands types d'informations qui semblent occuper une place importante dans leurs références : la guerre, les faits divers et le sport. Sans surprise, leur manière de parler de l'information et des médias semble largement liée à leur environnement informationnel, ainsi qu'à leurs habitudes et à leurs centres d'intérêt.

Certain·es journalistes tentent toutefois d'élargir les horizons et d'évoquer la diversité des contenus proposés par les médias d'information, notamment en regard de leurs propres thématiques de prédilection. Face à des classes plus difficiles à mobiliser, certain·es sont parfois aussi tenté·es d'aller plus à la rencontre des intérêts des jeunes, en questionnant leur intérêt pour le sport, le divertissement ou d'autres contenus jugés plus « légers ». D'une classe à l'autre, les centres d'intérêts varient : aux journalistes de s'adapter et de composer avec ces différences pour maintenir l'attention du groupe et faire entrer dans les échanges des contenus et des enjeux qui rejoignent les objectifs éducatifs fixés.

L'information à l'heure des nouveaux médias

Les échanges autour de l'information amènent régulièrement les journalistes à aborder les environnements médiatiques dans lesquels les élèves s'informent. Les plateformes et les réseaux sociaux sont parfois mentionnés comme des sources d'information, mais ils sont aussi souvent présentés comme un univers distinct du journalisme. Cette distinction apparaît notamment lorsque les journalistes évoquent les influenceur·euses, qui constituent pour les élèves des figures importantes de leurs pratiques médiatiques. Les journalistes les décrivent toutefois principalement par contraste avec leur propre pratique professionnelle plutôt qu'à partir de ce que les influenceur·euses font réellement ou de la diversité des contenus qu'ils et elles produisent. HugoDécrypte est ponctuellement mentionné par les élèves comme exemple de source d'information fiable. Les journalistes l'évoquent également volontiers, et mettent ses contenus en débat.

Les échanges proposent ainsi rarement une réflexion plus large sur la manière dont le journalisme s'adapte à l'évolution des médias, des plateformes et des formats. Les discours sur les nouveaux usages médiatiques et sur la transformation du métier dépendent fortement du profil du ou de la journaliste. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que c'est jugé moins

propice dans des ateliers centrés plus spécifiquement sur la désinformation, où les nouveaux médias sont davantage abordés comme des lieux de circulation de contenus que comme des espaces de transformation des pratiques journalistiques.

Les visites de la RTBF proposent davantage ce type de mise en perspective. L'évolution du métier et des formats y est abordée à travers les transformations des pratiques professionnelles : enregistrement vidéo des émissions radio, adaptation aux formats courts, présence sur les réseaux sociaux ou diffusion en direct sur le web.

La visite *Les coulisses de l'info* met également l'accent sur des médias destinés aux jeunes, en montrant que l'information n'est pas construite ni diffusée de la même manière, ou sur les mêmes plateformes, en fonction du public auquel elle s'adresse.

La déontologie comme ligne de démarcation

Parmi les différentes manières de définir ce qui distingue le journalisme d'autres pratiques de production et de circulation de contenus, les journalistes mobilisent largement la notion de « déontologie journalistique ». Cette dimension éthique est placée au cœur de leur métier et, par conséquent, des rencontres avec les classes.

Dans beaucoup d'ateliers, la déontologie est présentée en opposition à d'autres pratiques communicationnelles, notamment celles des créateur·rices de contenus, qui ne seraient pas soumises aux mêmes principes. Ce rapprochement est toutefois en partie induit par les dispositifs eux-mêmes : dans certains canevas ou supports fournis aux journalistes, les éléments consacrés aux réseaux sociaux et à l'influence sont directement suivis de ceux qui concernent la déontologie. Il est dès lors difficile de déterminer dans quelle mesure cette opposition serait spontanément formulée par les journalistes.

Les principes déontologiques contribuent ainsi à définir le métier dans les échanges : les journalistes défendent une information travaillée, vérifiée et de qualité, en l'opposant à une partie des contenus qui circulent, notamment en ligne. Cette manière de poser la distinction entre journalisme et d'autres types d'informations consommées par les élèves peut constituer une vision caricaturale en opposant ces univers de manière tranchée.

Un socle commun pour parler d'information ?

Les éléments analysés dans cette partie mettent en évidence un enjeu transversal des ateliers : faire se rencontrer des conceptions et des références différentes de l'information. Les élèves partent de leur environnement informationnel, de leurs habitudes et de leurs centres d'intérêt, tandis que les journalistes mobilisent principalement leur expérience de producteur·rices d'informations journalistiques. Les exemples semblent faciliter cette rencontre, de même que les échanges autour des usages des élèves. Dans quelle mesure ces différents points de départ permettent-ils de construire une compréhension commune de ce que recouvre la notion d'information ?

Cette question ouvre plusieurs pistes pour penser les animations. Faut-il prévoir un moment explicite pour préciser ce que l'on entend par information, ou partir des usages des élèves pour lister des critères de distinction ? Sur quels aspects de l'information souhaite-t-on mettre l'accent : les pratiques de vérification et la déontologie, comme c'est souvent le cas, ou encore sa fonction sociale et démocratique, ses modes de production et de circulation ? Et comment articuler ces points d'entrée avec le rôle des journalistes et avec les pratiques informationnelles des élèves, afin de construire un espace de rencontre entre leurs références et leurs expériences ?



Désinformation : aborder la notion par l'exemple

La désinformation est au cœur des ateliers qui ont été observés. Intéressons-nous concrètement à la manière dont cet enjeu est approché, et aux ressorts qui sont exploités par les journalistes pour l'aborder. Quelles représentations de la désinformation sont mobilisées ? Quels formats et quelles méthodes sont privilégiés pour en parler avec les élèves ?

Désinfo, scam, propagande… chou vert et vert chou ?

Quand on demande aux élèves de donner des exemples de *fake news*, les réponses révèlent une confusion et une difficulté à définir clairement une notion qui reste relativement abstraite. Pour certain·es, arnaques ou autres scams se confondent avec la désinformation ; pour d'autres, il est même difficile de citer un exemple concret.

D'un atelier à l'autre, la notion est abordée d'une manière plus ou moins explicite. Les journalistes ne passent généralement pas par une présentation détaillée des différentes terminologies et catégories liées à la désinformation. La notion est plutôt introduite à travers les exemples choisis pour l'illustrer. Ceux-ci peuvent toutefois mobiliser des grilles de lecture plus ou

moins complexes. Certaines situations sont principalement abordées à partir de la question de leur véracité, tandis que d'autres permettent de mettre en évidence des phénomènes de décontextualisation, de réappropriation ou encore la coexistence de différents points de vue sur un même événement.

Les exemples mobilisés par les journalistes constituent ainsi le principal point d'entrée pour rendre concrète une notion qui peut sembler abstraite aux élèves.

Le *quiz* comme porte d'entrée

Dans les ateliers qui abordent plus frontalement la question des désinfo, les *quiz* de type « Vrai ou Fake » semble s'imposer comme la méthodologie par excellence. Ces exercices permettent de faire réagir rapidement les élèves à partir d'une série d'exemples. Rires, étonnement et participation active sont régulièrement observés. Le format offre ainsi un moyen de susciter l'attention et les interactions autour des fausses informations, tout en étant facilement mobilisable avec un groupe-classe.

Les élèves sont toutefois généralement invités à se prononcer rapidement sur les contenus présentés et y réagissent intuitivement. Les exemples sont alors examinés de manière relativement isolée, sans nécessairement donner lieu à une analyse de leur source, à un recoupement avec d'autres informations ou à une exploration de leur contexte de production et de circulation. Le *quiz* ne reproduit donc pas les conditions d'une démarche de vérification menée face à une information rencontrée dans les usages quotidiens. La réponse attendue reste par ailleurs souvent binaire : vrai ou faux. Cette simplification rend l'exercice accessible et ludique, mais elle laisse moins de place à des situations plus nuancées, dans lesquelles un contenu peut être trompeur sans être entièrement faux, ou s'il s'ancre dans une stratégie de désinformation qu'il s'agirait alors d'identifier.

Certain·es journalistes proposent toutefois des exemples plus subtils et invitent les élèves à réfléchir aux différents enjeux liés à la désinformation. Ces échanges permettent alors d'aborder, à partir de situations concrètes, des implications économiques, politiques et sociales qui permettent de comprendre ce que sous-tendent les phénomènes de désinformation, au-delà de la seule question du caractère vrai ou faux d'une information.

Fact-checker oui, mais comment ?

Une autre manière d'aborder la désinformation consiste à s'intéresser aux moyens de vérifier une information. Quand on demande aux élèves comment ils et elles vérifient – ou vérifieraient – une information, les réponses sont relativement stables : Google et ChatGPT arrivent largement en tête[4]. Quand on leur demande de fact-checker sur base d'exemples concrets, en leur mettant à disposition une connexion Internet, les réflexes sont les mêmes : rechercher d'autres sources d'information en ligne, voire même effectuer une recherche d'image inversée. Même sans nécessairement mettre des mots précis sur les stratégies de *fact-checking*, les élèves parviennent à en mobiliser un certain nombre pour mener à bien les exercices proposés.

Du côté des journalistes, les techniques de *fact-checking* mises en avant recoupent souvent ce qui est évoqué par les élèves : vérifier l'auteur ou l'autrice, recouper les sources ou comparer différents sites. Certain·es journalistes complètent cette liste par des conseils plus précis, comme consulter les commentaires sous une publication ou effectuer une recherche d'image inversée. D'autres encore orientent les élèves vers des pratiques davantage éloignées de leurs réflexes habituels qui s'écartent de ce qui est cité par les élèves, en les invitant par exemple à consulter le site d'une agence de presse ou des sources spécifiques.

4. Les références aux outils d'IA générative ne sont pas toujours recadrées par les journalistes. Cette question sera abordée plus en détail dans la partie suivante, consacrée aux IA.

Le pourquoi du comment de la désinfo

Comprendre les causes et les conséquences de la désinformation pourrait sembler constituer un volet central des ateliers. Dans les faits, les journalistes s'attardent moins sur ces questions que sur l'identification des contenus de désinformation et les pratiques pour les repérer. Quand il est explicitement demandé aux élèves de citer des causes de la désinformation, les mécanismes économiques sont d'ailleurs mentionnés presque automatiquement, notamment à travers les logiques de *buzz* ou de *clickbait* : cela témoigne d'une certaine compréhension, au moins intuitive, des modèles économiques des plateformes de partage. Les raisons politiques et sociales semblent moins évidentes même si certain·es élèves évoquent le harcèlement ou la volonté de nuire à autrui.

Les deux motifs les plus fréquemment mobilisés par les journalistes pour expliquer le phénomène de la désinformation sont les algorithmes et l'émotion. Les algorithmes sont principalement mobilisés pour mettre en garde contre leurs effets supposés sur les utilisateurs et utilisatrices, notamment en matière d'exposition à certains contenus ou d'influence sur leur vision du monde. Les exemples mobilisés peuvent parfois présenter ces effets de manière assez spectaculaire, les algorithmes étant par exemple décrits comme susceptibles de conduire au fanatisme religieux ou de rendre les personnes dépendant·es aux écrans en leur montrant principalement des contenus qu'elles apprécient. Leur fonctionnement est en revanche rarement expliqué. L'émotion est quant à elle présentée comme un facteur susceptible de favoriser le partage de contenus de désinformation, sans que les mécanismes qui lient cette dimension au fonctionnement des plateformes soient toujours explicités.

Le modèle économique des plateformes est donc présenté comme pouvant rendre rentables la production et la diffusion de contenus de désinformation, en particulier à travers la captation de l'attention. Cette grille de lecture est toutefois

principalement mobilisée pour expliquer pourquoi certains contenus circulent et sont mis en avant, mais rarement pour interroger plus largement les effets de cette économie de l'attention sur l'information en général : la manière dont les contenus sont produits, hiérarchisés et rendus visibles, des logiques dont les médias journalistiques traditionnels ne sont pas exempts. Dans le cadre limité des ateliers, il semble difficile de déployer toute la complexité des interactions entre ces différents facteurs.

Désinformation : construire des repères, mais lesquels ?

Les différents éléments analysés mettent en évidence plusieurs manières d'aborder la désinformation avec les élèves, qui ne s'attachent pas à travailler les mêmes dimensions ni à produire le même type d'implication. Les exemples et les *quiz* permettent de rendre une notion parfois abstraite plus concrète et de susciter rapidement les réactions et les échanges. Les démarches de *fact-checking* permettent quant à elles de partir des pratiques et des réflexes des élèves pour les mettre en discussion et, dans certains cas, les exercer concrètement. Enfin, l'exploration des causes et des facteurs qui favorisent la production et la diffusion de la désinformation ouvre une autre dimension de la thématique. Elle est toutefois abordée de manière plus variable et souvent moins approfondie, et semble moins se prêter à des modalités ludiques ou plus participatives. Elle passe davantage par des questions posées aux élèves et par les explications apportées par les journalistes.

Ces différents constats invitent ainsi à interroger les objectifs que l'on souhaite prioritairement poursuivre lorsqu'on aborde la désinformation avec les élèves, mais aussi la manière dont on souhaite les impliquer dans cette thématique. Comment conjuguer des formats accessibles et mobilisateurs avec la nécessité d'introduire de la nuance dans une problématique qui ne se réduit pas toujours à l'opposition entre le vrai et le faux ? Comment articuler le recours à des exemples décontextualisés avec la prise en compte des sources et des contextes de production et de circulation des contenus ?

Lorsqu'il s'agit d'expliquer pourquoi la désinformation se produit et circule, quels facteurs économiques, techniques, politiques ou sociaux choisir de mettre en avant ?

Enfin, comment parvenir à sensibiliser les élèves sur la thématique de la désinformation, de sorte qu'ils et elles se sentent concerné·es par les enjeux soulevés ? Une attention plus grande aux conséquences de la désinformation et à ses effets sur la démocratie pourrait-elle constituer une approche féconde pour donner du sens à la thématique ?



Intelligences artificielles : une technologie qui fait parler

Les intelligences artificielles (IA) occupent aujourd'hui une place importante dans les débats sur l'information et la désinformation. Les ateliers observés n'échappent pas à ce phénomène : les IA sont mentionnées par les journalistes comme par les élèves, mais selon des perspectives différentes. Comment les IA sont-elles abordées pour parler de désinformation ? Quels liens sont établis entre IA, production et vérification de l'information ? Et quelle place ces technologies occupent-elles dans les représentations du journalisme ?

L'IA : nouvelle figure de la désinformation ?

Dans les discours des journalistes, les intelligences artificielles sont principalement associées aux risques qu'elles peuvent représenter pour l'information. Les *deepfakes*[5] et les contenus générés par IA sont notamment mobilisés comme exemples de

5. Mot anglophone désignant les vidéos fabriquées via des logiciels d'intelligences artificielles génératives.

manipulation ou de désinformation. Dans les ateliers observés, ces outils apparaissent donc avant tout comme de nouvelles possibilités de produire des contenus trompeurs. Les cas de figure où ces outils sont utilisés à d'autres fins (comme par exemple, l'aide à la pratique journalistique) sont en revanche peu abordés.

Les élèves mobilisent également des contenus générés par IA lorsqu'ils et elles sont invité·es à citer des exemples de désinformation. Ces exemples semblent susciter un intérêt particulier, en résonance avec des usages et des discussions qui leur sont plus familiers, et avec les environnements médiatiques dans lesquels ils et elles évoluent. L'IA constitue ainsi une thématique particulièrement mobilisatrice, qui permet de s'appuyer sur des possibilités techniques suscitant intérêt, étonnement ou amusement.

Cette place accordée aux *deepfakes* et aux images générées ou modifiées par IA ne semble toutefois pas toujours s'accompagner d'un approfondissement des compétences de lecture critique de l'image. L'enjeu est souvent de déterminer si une image est « vraie » ou générée par IA, plutôt que d'interroger plus largement ce que ces possibilités changent dans la perception des images et l'évaluation de leur crédibilité.

L'IA comme outil de production… et de vérification ?

Lorsqu'ils et elles sont interrogé·es sur leurs pratiques de vérification de l'information, ChatGPT et d'autres outils d'IA générative sont régulièrement cités. L'IA apparaît donc également, dans les représentations et les pratiques déclarées des élèves, comme une ressource possible pour rechercher ou vérifier une information.

Si, dans certaines animations, cette pratique est recadrée par les journalistes qui prennent le temps de rappeler les risques ou les limites de ces outils en matière de vérification de l'info,

dans d'autres, cela ne donne pas lieu à un développement particulier. L'IA est ainsi davantage abordée sous l'angle de l'identification de contenus *fake* que sous celui de son utilisation comme outil de recherche ou d'évaluation de l'information.

L'IA et les représentations du métier de journaliste

Plusieurs élèves et enseignant·es s'interrogent sur l'utilisation des IA par les journalistes et sur les risques qu'elles pourraient représenter pour la profession. Ces questionnements reviennent dans plusieurs ateliers, ce qui suggère que les outils d'IA occupent désormais une place importante dans les représentations du métier et dans les discours qui l'entourent. Il est à noter toutefois que ces enjeux ne sont pas abordés spontanément par les journalistes.

Et lorsque les journalistes s'expriment sur le sujet, les échanges portent davantage sur les risques que les IA pourraient représenter pour le métier en général que sur les transformations concrètes qu'elles produisent déjà dans leur travail au quotidien.

Au-delà de la nouveauté : pourquoi parler d'IA ?

Les intelligences artificielles apparaissent comme un objet désormais difficile à éviter dans les ateliers qui abordent la désinformation. Elles suscitent l'intérêt des élèves et sont régulièrement mobilisées comme exemples de technologies susceptibles de manipuler des contenus. Elles sont également citées comme outils de recherche ou de vérification, tandis que leurs effets potentiels sur le journalisme font l'objet de questions récurrentes de la part des élèves. Ces différentes dimensions restent toutefois souvent abordées séparément.

La question est dès lors peut-être moins de savoir s'il faut faire davantage de place aux IA dans ces ateliers que de déterminer pourquoi et pour quels objectifs on souhaite les aborder. S'agit-il de répondre à des usages et des interrogations effectivement présents chez les élèves, d'examiner les transformations qu'elles introduisent dans la production et la circulation de l'information, ou de sensibiliser à des risques souvent pointés (falsification du réel ou encore manque de transparence des sources) dans les discours ambiants ? Au-delà de la fascination pour leurs possibilités techniques, quels enjeux spécifiques ces outils soulèvent-ils pour l'information et la désinformation ?

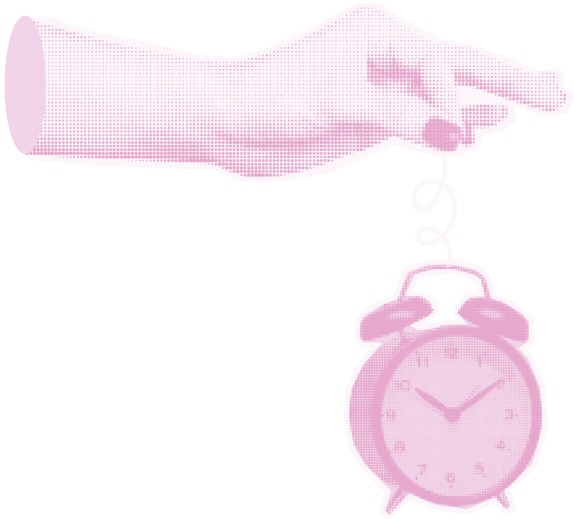
La question se pose enfin du côté du journalisme. Alors que les élèves interrogent spontanément l'avenir du métier, les transformations concrètes des pratiques journalistiques liées à l'IA sont peu abordées dans les échanges. Les ateliers pourraient-ils permettre de mettre en regard ces inquiétudes avec la réalité du travail journalistique et avec ce qui continue de distinguer ce travail d'une production automatisée ?

Le métier de journaliste : entre fierté et fragilité

Comment les journalistes parlent-ils et elles de leur propre métier ? Et comment celui-ci est-il perçu par les élèves ? Le métier de journaliste n'est pas au cœur des rencontres étudiées ici, consacrées avant tout à la désinformation. Malgré cela, difficile de couper à des considérations et des questions sur le métier de l'invité·e du jour, qui s'invitent régulièrement dans les échanges entre journalistes et élèves.

Un métier difficile, mais porté par une vocation

Les journalistes se présentent généralement brièvement, en évoquant leur média, leur fonction et leur parcours. Les ateliers consacrés à la désinformation laissent en effet relativement peu de place à une présentation détaillée du métier, contrairement à d'autres formats de rencontres davantage centrés sur sa découverte. Les professionnel·les évoquent toutefois les principes qui fondent leur métier, en insistant sur la vérification de l'information et la déontologie.



Ils et elles ne donnent pas pour autant une image idéalisée de leur profession. Les horaires irréguliers, le travail le week-end, les semaines de plus de 40 heures, les difficultés financières ou la précarité de certains statuts sont évoqués, notamment par les journalistes indépendant·es. D'autres entraves à la pratique journalistique sont également mentionnées : les attaques contre la liberté de la presse, le manque de pluralisme ou encore la baisse des audiences, autant de difficultés auxquelles la profession est confrontée.

Nombreux·ses sont toutefois les journalistes qui mettent en avant les aspects les plus valorisants et les plus singuliers de leur métier : récits de voyage, couverture d'événements marquants, rencontres avec des personnalités ou expériences exceptionnelles. Ces exemples, parfois éloignés des tâches quotidiennes de la profession, peuvent aussi constituer une manière de susciter la curiosité des élèves et de rendre le métier plus attractif.

Les journalistes présentent ainsi une profession à la fois confrontée à des difficultés importantes et porteuse d'expériences variées et valorisantes. Cette tension entre fragilité et vocation traverse les observations.

Quand les élèves interrogent le métier

Lorsque la question leur est posée, les élèves ont parfois du mal à définir ce qu'est un·e journaliste. Les réponses renvoient toutefois généralement à l'actualité, à la diffusion d'informations ou à la recherche de faits. D'autres représentations plus critiques voire carrément défiantes apparaissent également : il arrive que des élèves associent directement les journalistes à la production de *fake news* tandis que d'autres soulignent qu'ils et elles peuvent se tromper.

Les questions posées au cours des échanges permettent davantage de saisir ce qui intéresse les élèves dans le métier. Leur nombre

varie fortement d'une classe à l'autre : certaines restent relativement silencieuses, tandis que d'autres manifestent une réelle curiosité, parfois au point de prolonger les échanges au-delà du temps prévu.

Les questions portent souvent sur le parcours personnel et professionnel des journalistes : les études suivies, le salaire, les raisons du choix de cette profession ou les expériences vécues. Beaucoup plus rarement, les questions portent sur la construction de l'information et le travail quotidien des journalistes. Celles-ci peuvent néanmoins donner lieu à des échanges importants : comment les sources sont-elles trouvées ? Comment les informations sont-elles vérifiées ? Les journalistes commettent-ils et elles des erreurs ? Comment choisissent-ils et elles les sujets ? Enfin, certaines questions cherchent à faire parler le ou la journaliste sur des aspects plus sensationnels de son métier et portent par exemple sur : des rencontres marquantes, les risques encourus ou les situations les plus impressionnantes.

La curiosité des élèves se porte donc souvent davantage sur la personne et l'expérience de cette dernière que sur les processus de production de l'information. Les exemples les plus concrets ou les plus proches de leurs centres d'intérêt semblent par ailleurs davantage susceptibles de capter leur attention.

La fabrique de l'information : une place limitée

Les aspects concrets et techniques du métier – matériel utilisé, organisation d'une journée de travail, fonctionnement d'une rédaction ou étapes de production d'un contenu – restent relativement peu développés dans les ateliers consacrés à la désinformation. Les journalistes peuvent expliquer certaines de leurs pratiques, notamment lorsqu'une question d'élève les y amène, mais les échanges privilégient généralement les principes du métier et les enjeux liés à l'information.

Les visites de la RTBF constituent une exception notable. Elles permettent aux élèves de découvrir les studios, les plateaux, les régies et les différentes étapes de production et de diffusion de l'information. Ces dispositifs offrent ainsi une vision plus concrète du chemin parcouru par une information avant d'atteindre son public.

Un intérêt à géométrie variable

Les échanges observés font ainsi apparaître des rapports au métier à la fois variables et ambivalents. Certain·es élèves manifestent une réelle curiosité pour la profession, tandis que d'autres semblent peu intéressé·es par la rencontre. Les questions portent souvent sur les parcours et les expériences personnelles, alors que les conditions concrètes de production de l'information restent davantage en arrière-plan.

Les journalistes, de leur côté, présentent un métier à la fois exigeant, fragile et valorisant. Ils et elles s'appuient parfois sur des expériences particulièrement marquantes pour susciter l'intérêt des élèves, tout en mettant en avant les principes qui fondent leur profession. Les échanges permettent ainsi de rendre le métier plus concret, mais aussi de défendre une certaine conception du journalisme.

Comment, dès lors, faire se rencontrer ces différents rapports au métier ? Comment susciter la curiosité d'élèves dont les intérêts ne se portent pas nécessairement spontanément sur la profession, sans réduire le journalisme à ses aspects les plus spectaculaires ou personnels ?

40 rencontres observées, et après ?

Partir des constats pour faire des choix

Les six facettes explorées dans cette étude ont permis de mettre en évidence différentes manières dont les rencontres entre journalistes et élèves prennent forme. Ces constats sont le fruit de la démarche d'observation mise en place dans le cadre de l'étude : en proposant aux organisations elles-mêmes d'observer leurs pratiques à partir d'une méthodologie commune. Celle-ci a permis de dépasser chaque rencontre prise isolément et de mettre les différentes situations en relation. La démarche collective menée avec l'AJP, la RTBF et Lie Detectors a ainsi permis de produire des connaissances sur ces pratiques et d'en faire émerger, au fil des pages précédentes, les régularités, les variations et les points de tension. Elle permet enfin de mettre en lumière les différents choix que ces rencontres imposent.

Cette dernière partie adopte volontairement une autre perspective. Dans le cadre de son rôle de coordinateur du volet consacré à l'éducation aux médias dans EDMO Belux, Média Animation propose, à partir des constats issus de cette démarche, de prendre du recul et de considérer plus largement ce que ces observations peuvent apporter à la réflexion sur ce type d'interventions, et ce spécifiquement avec un cadrage d'éducation aux médias.

C'est pourquoi les pages suivantes prennent la forme d'une série de questions, en lien avec les différentes facettes explorées dans l'étude. Elles s'adressent d'abord aux journalistes et aux enseignant·es, avant de proposer, dans une dernière série, de déplacer le regard vers les élèves et la place qui leur est donnée dans la rencontre. Ces questions, que l'on espère pratiques, tiennent compte à la fois des possibilités offertes par ces rencontres et de leurs contraintes, notamment temporelles. Elles invitent à considérer les opportunités et les choix qui se présentent lors de la préparation et de la mise en œuvre d'une

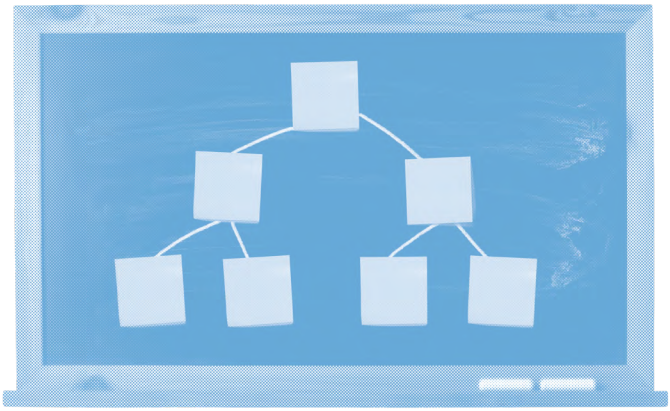
intervention. Il ne s'agit pas d'une méthode « idéale » à appliquer, ni d'une série de recommandations formulées indépendamment des pratiques observées. Ces questions cherchent plutôt à rendre visibles des choix qui peuvent parfois rester implicites : que souhaite-t-on faire de ce temps de rencontre ? Quelle place souhaite-t-on donner aux élèves ? Quels aspects de l'information ou de la désinformation veut-on mettre en discussion ?

La place des élèves

À chaque fois que l'intitulé *Changeons de point de vue* apparaît, les questions proposent de déplacer le regard vers la place des élèves dans la rencontre : comment sont-ils et elles pris·es en compte, invité·es à prendre part aux échanges et mis·es en interaction ? Cette perspective ne prétend pas restituer directement leur point de vue, que la démarche d'observation ne permet pas de recueillir, mais invite à considérer la rencontre depuis leur place et à réfléchir aux conditions qui permettent leur implication. Les questions s'adressent selon les cas aux journalistes, aux enseignant·es ou aux deux.

Structure des ateliers : comment soutenir sans rigidifier ?

Les observations mettent en tension la nécessité d'un cadre commun et la possibilité d'adapter l'atelier au public, au contexte et au profil de l'intervenant·e. Les dispositifs proposent des canevas plus ou moins détaillés, auxquels les journalistes peuvent apporter des adaptations variables. Si les ressources et méthodes clés en main peuvent soutenir les intervenant·es et limiter le temps de préparation, une structure trop rigide peut limiter leur capacité à s'approprier l'animation et à s'adapter au groupe. L'enjeu consiste donc à trouver un équilibre entre un cadre suffisamment balisé – dans sa structure, ses amorces, ses différents temps et sa conclusion – et des marges de manœuvre permettant de tenir compte des contextes réels de rencontre. Cela suppose également de clarifier les rôles respectifs des journalistes et des enseignant·es dans la préparation et le déroulement de l'activité.



Journalistes

- Quels sont les objectifs prioritaires de la rencontre et quels éléments de sa structure – amorce, différentes étapes, conclusion – sont réellement indispensables pour les atteindre ?
- Quelles marges de manœuvre puis-je me donner pour adapter le déroulé, les exemples, les supports et les modalités de participation au groupe rencontré, sans perdre de vue ces objectifs ?
- Quelles ressources et méthodes suis-je réellement à l'aise de mobiliser, et de quel soutien ai-je besoin pour varier les modalités d'animation.

Enseignant·es

- Quel rôle puis-je jouer dans la préparation et le déroulement de la rencontre – donner des repères sur le groupe à l'intervenant·e, préparer les élèves, soutenir les échanges, faciliter la logistique – et comment ce rôle peut-il compléter celui du ou de la journaliste sans s'y substituer ?

Changeons de point de vue

- L'amorce permet-elle aux élèves de comprendre pourquoi la rencontre leur est proposée, ce qui est attendu d'eux et elles et la place qu'ils et elles vont pouvoir y prendre ?
- Les différents temps et modalités de l'animation leur donnent-ils et elles suffisamment de repères pour comprendre le cheminement proposé et trouver leur place dans la rencontre ?
- La conclusion permet-elle de revenir sur ce qui a été abordé et de rendre visibles les éléments essentiels à retenir ou les prolongements possibles de l'activité ?

Mobilisation des élèves : jusqu'où ouvrir le dialogue ?

Les ateliers cherchent généralement à susciter la participation, mais les interventions des élèves influencent rarement la trajectoire de l'activité. Les journalistes profitent des questions posées aux élèves pour rythmer l'échange et amener leurs propres contenus, plus que pour s'ajuster à ce que les réponses des élèves pourraient ouvrir comme directions imprévues.

Cela pose la question de ce qu'un temps de rencontre aussi court permet réellement d'ouvrir comme espace d'échange. Cette tension invite à interroger ce que suppose une mobilisation plus active des élèves, notamment en termes de posture et de compétences d'animation pour des intervenant·es dont le métier premier reste celui de journaliste. Elle invite également à réfléchir à la place que peuvent y jouer les enseignant·es et à l'importance de la préparation en amont de la rencontre.



Journalistes

- Que signifie concrètement « faire participer » les élèves dans cette activité : susciter une réaction, recueillir des réponses, ouvrir un échange, faire produire ou leur laisser une influence sur la suite de l'atelier ?
- Quelle place suis-je réellement prêt·e à laisser aux questions, aux réponses et aux interventions qui déplacent le déroulé prévu, et jusqu'où puis-je adapter l'animation en fonction de ce qui émerge dans le groupe ?
- Quel est le rôle que je souhaite occuper dans cette rencontre – transmettre, échanger, faire réfléchir, faire pratiquer – et quelles compétences d'animation ou de gestion des échanges cette posture suppose-t-elle ?

Enseignant·es

- Quel rôle puis-je jouer dans la mobilisation des élèves et la médiation avec le ou la journaliste : relancer les échanges, aider à expliciter les interventions, apporter un référentiel partagé ou soutenir la gestion du groupe ?

Changeons de point de vue

- Les questions et les interventions des élèves sont-elles réellement prises en compte dans les échanges, ou servent-elles principalement de point de départ pour introduire les contenus prévus ?
- Les élèves peuvent-ils et elles faire entendre leurs propres expériences, questions et préoccupations, y compris lorsqu'elles s'écartent du sujet initial ?

Parler d'information : quels repères pour se comprendre ?

Les observations montrent que journalistes et élèves ne partent pas nécessairement des mêmes conceptions ni des mêmes expériences de l'information. Pour les journalistes, la notion semble souvent aller de soi, tandis que les élèves la mobilisent à partir de leurs usages, de leurs références et de leurs environnements médiatiques, qui peuvent parfois être éloignés de ceux des professionnel·les. Les exemples concrets peuvent faciliter la rencontre entre ces différents points de départ, mais ils soulèvent une question plus large : comment construire une compréhension commune de ce qu'est une information sans définir celle-ci uniquement par opposition à des pratiques et contenus médiatiques jugés moins légitimes ? Une telle approche a pour écueil de caricaturer les frontières entre des univers médiatiques distincts et de laisser dans l'ombre d'autres dimensions essentielles de l'information.



Journalistes

- Parlons-nous bien de la même chose lorsque nous utilisons le terme « information » ? Est-il nécessaire de préciser ce que j'entends par là, ou puis-je partir des usages et des exemples apportés par les élèves pour construire progressivement des repères communs ?
- Quels aspects de l'information est-ce que je souhaite prioritairement mettre en avant – production, vérification, circulation, fonction sociale ou rôle démocratique – et comment articuler ces dimensions avec les pratiques informationnelles et les références des élèves ?
- Comment prendre en compte les exemples amenés par les élèves, et comment me préparer à pouvoir y réagir par une veille ou des repères en amont ?
- Comment présenter les spécificités du journalisme et de la déontologie sans adopter une approche réductrice, voire jugeante, à l'égard des médias évoqués par les élèves ?

Enseignant·es

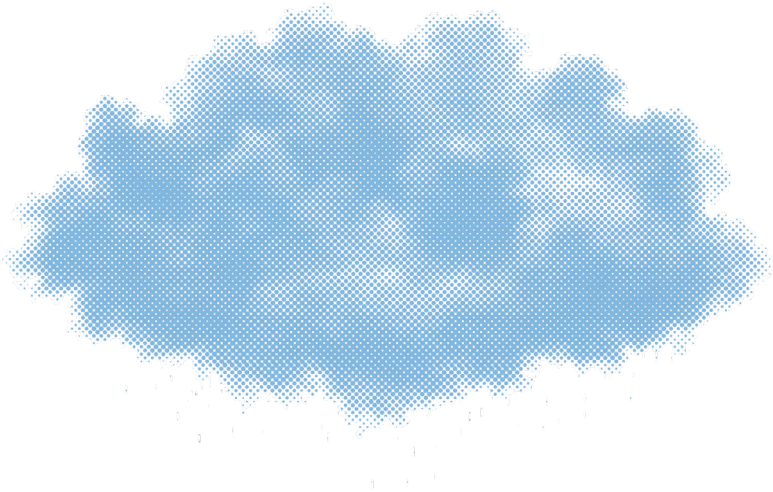
- Quelles pratiques, références et expériences des élèves peuvent servir de points de départ pour relier leurs usages aux notions abordées pendant l'activité ?

Changeons de point de vue

- Les élèves ont-ils l'espace pour amener leurs propres pratiques et références dans ce qui est présenté comme de « l'information » ?
- Les exemples présentés aux élèves font-ils écho à des référentiels connus ?

Désinformation : quels choix pour quels objectifs ?

Les différentes approches observées ne poursuivent pas les mêmes objectifs. Les exemples et les *quiz* permettent de rendre une notion parfois abstraite plus concrète et de susciter rapidement les réactions et les échanges. Les démarches de *fact-checking* permettent de partir des réflexes des élèves et de les mettre à l'épreuve. L'exploration des causes, des mécanismes et des conséquences de la désinformation ouvre quant à elle d'autres dimensions, généralement plus difficiles à traiter dans le temps limité des ateliers. Les résultats invitent donc à effectuer des choix explicites entre rendre la désinformation concrète à travers des exemples parlants, sans nécessairement l'expliquer en profondeur, développer des réflexes de vérification, ou en comprendre plus finement les causes et les mécanismes, plutôt qu'à chercher à tout couvrir dans le temps imparti.



Journalistes

- Quel est l'objectif prioritaire de l'activité : apprendre à vérifier des contenus, comprendre les mécanismes des stratégies de désinformation, ou saisir les conséquences du phénomène ?
- Comment choisir des exemples et des formats accessibles et mobilisateurs qui permettent de ne pas réduire la question à une opposition entre « vrai ou faux » ?
- Quelles dimensions de la désinformation est-il pertinent d'approfondir, compte tenu du temps disponible, et comment montrer en quoi cette question les concerne concrètement ?

Enseignant·es

- Quels aspects de la désinformation font écho à ce qui est travaillé en classe, et comment la rencontre peut-elle être intégrée dans une séquence plus large ?
- Est-ce qu'un travail sur la reconnaissance de situations de désinformation a déjà été mené en classe ? Des stratégies de vérification ont-elles déjà été identifiées ? Et les mécanismes la désinformation ont-ils déjà été travaillés ?

Changeons de point de vue

- Qu'est-ce que les élèves identifient comme étant de la désinformation dans leur paysage médiatique ?
- Les exemples proposés leur permettent-ils de faire le lien avec des contenus qu'ils et elles rencontrent réellement et de comprendre pourquoi la désinformation les concerne ?
- Les méthodes concrètes proposées pour faire face à la désinformation sont-elles applicables dans les usages quotidiens des élèves ?

Intelligences artificielles : pourquoi les aborder ?

Les IA occupent désormais une place importante dans les discussions sur l'information et la désinformation. Elles peuvent faciliter la production de contenus trompeurs, transformer les conditions de recherche et de vérification de l'information et modifier les pratiques journalistiques. Elles font également partie des usages et des préoccupations d'une partie des élèves, même si les discours qui les entourent ne correspondent pas nécessairement à leurs expériences réelles. Les IA constituent donc à la fois un enjeu spécifique pour l'information et une thématique particulièrement mobilisatrice. La question est dès lors de déterminer ce que leur présence apporte réellement à un atelier consacré à l'information ou à la désinformation, et quels enjeux il est pertinent d'aborder dans le temps disponible.



Journalistes

- L'IA constitue-t-elle, dans cette animation, un enjeu spécifique pour l'information et la désinformation, ou principalement une nouvelle forme médiatique particulièrement visible et mobilisatrice ?
- Pourquoi est-ce que je souhaite aborder les IA avec ce groupe, et quels usages ou questions effectivement présents chez les élèves peuvent constituer un point de départ ?
- Quels enjeux est-il pertinent de privilégier dans le temps disponible : production de contenus, recherche et vérification de l'information, circulation des contenus ou transformations du journalisme ?
- Comment tirer parti de l'intérêt que suscitent les IA sans réduire la réflexion à la question de savoir si un contenu est « vrai » ou généré par IA ?

Enseignant·es

- Comment préparer les élèves en amont, ou prolonger la réflexion en classe après la rencontre, sur ce que les IA changent concrètement pour l'information et la désinformation ?

Changeons de point de vue

- Qu'est-ce que les élèves identifient comme des contenus d'info et désinfo générés par IA ?
- L'activité part-elle d'usages, de questions ou de préoccupations concernant les IA qui font effectivement partie de leur expérience ?
- Les élèves comprennent-ils et elles ce que ces outils changent concrètement dans la recherche d'information en ligne ?

Le métier de journaliste : que permet la rencontre ?

Les rencontres montrent que les élèves s'intéressent souvent davantage aux personnes, aux parcours et aux expériences singulières des journalistes qu'aux processus concrets de production de l'information. Les journalistes, de leur côté, parlent d'un métier à la fois exigeant, fragile et valorisant, en s'appuyant sur leurs expériences et sur les principes qui fondent leur pratique. La rencontre rend ainsi le métier plus concret, mais elle donne aussi à voir une représentation particulière de celui-ci, dans laquelle les parcours individuels et les expériences marquantes occupent une place importante, tandis que la fabrique quotidienne de l'information reste davantage en arrière-plan.



Journalistes

- Comment susciter la curiosité des élèves sans réduire le métier à ses expériences les plus spectaculaires, personnelles ou exceptionnelles ?
- Quels aspects du travail journalistique – recherche, choix, vérification et mise en forme de l'information – peuvent être rendus concrets dans le temps disponible ?
- Comment parler des principes qui fondent le métier sans donner une vision trop idéalisée ou trop éloignée des conditions concrètes dans lesquelles il s'exerce ?

Enseignant·es

- Comment préparer la rencontre pour permettre aux élèves de formuler leurs questions et de mettre en discussion leurs représentations du métier ?
- Pourquoi inviter un·e journaliste dans ma classe : Témoigner d'une expertise en lutte contre la désinformation ? Susciter la curiosité des élèves ou rétablir la confiance envers le métier de journaliste ? Déconstruire l'image d'Épinal du journaliste ?
- Comment prolonger la rencontre pour revenir sur ce qui a été découvert, questionné ou éventuellement remis en cause ?

Changeons de point de vue

- Est-ce que le métier de journaliste est présenté de manière suffisamment concrète pour être appréhendé par les élèves ?
- Les élèves peuvent-ils et elles relier ce qui est présenté du métier à leurs propres usages informationnels ?

Les journalistes *face* aux élèves

40 rencontres à la loupe



Comment les jeunes s'informent-ils et elles, et quel est leur regard sur le journalisme ? Pour ouvrir un dialogue sur ces questions et interroger les enjeux de désinformation, différents opérateurs invitent des journalistes à pousser la porte des classes ou à accueillir les élèves dans leurs rédactions.

Mais que se passe-t-il vraiment quand deux mondes qui se connaissent mal se retrouvent face à face ?
Ces rencontres aident-elles les élèves à mieux se repérer face aux stratégies de désinformation ?

Cette étude pose un regard sur les activités organisées par la RTBF, Lie Detectors et l'Association des Journalistes Professionnels. Non pas pour en évaluer les effets, mais pour réfléchir aux dispositifs imaginés et dégager des points d'attention. Elle constitue une ressource précieuse pour les professionnel·les, enseignant·es et opérateurs qui souhaitent optimiser les rencontres entre élèves et journalistes. Plus largement, elle propose d'interroger la manière de développer une éducation critique des jeunes à l'information.

média animation · Fédération Wallonie-Bruxelles · Belgium-Luxembourg Digital Media and Disinformation Observatory · Co-funded by the European Union · AJP · Lie Detectors Critical Thinking · rtbf.be · csem