

# Enseigner l'innovation journalistique

## Approches pédagogiques en contexte francophone

**LAVINIA ROTILI**

*Observatoire de Recherche sur les Médias et le  
journalisme (ORM)  
UCLouvain  
lavinia.rotili@uclouvain.be  
Orcid : /0000-0002-0366-8351*

**ANTONIN DESCAMPE**

*Observatoire de Recherche sur les Médias et le  
journalisme (ORM)  
UCLouvain,  
antonin.descampe@uclouvain.be  
Orcid : /0000-0002-0943-4126*

**NATHALIE PIGNARD-CHEYNEL**

*Académie du journalisme et des médias (AJM)  
Université de Neuchâtel - Unine  
nathalie.pignard-cheynel@unine.ch  
Orcid : /0000-0002-2106-7648*



La numérisation et l'automatisation des rédactions ont conduit depuis le milieu des années 2010 à des transformations majeures de pratiques, de processus mais également de formats (Carbesse et al., 2022). Cette évolution s'est accompagnée d'une professionnalisation accrue des formations, mais aussi d'un besoin d'une approche critique et réflexive chez les étudiants (Kirchhoff, 2022), via des enseignements théoriques mais également expérimentiels (Brandon, 2002).

En s'interrogeant sur la manière d'enseigner l'innovation et l'entrepreneuriat, la littérature s'est penchée sur les perceptions qu'en ont les étudiants (Singer & Broersma, 2019 ; Wall, 2015) ou sur les facteurs expliquant leur intention entrepreneuriale (Buschow & Laugemann, 2020). Les formations elles-mêmes font l'objet de travaux, dont les perspectives sont ambivalentes, entre des approches qui estiment que les écoles de journalisme « normalisent » la précarité (Besbris & Petre, 2020) et celles qui considèrent que la pédagogie journalistique devrait elle-même adopter une démarche entrepreneuriale (Mensing & Ryfe, 2013).

En revanche, peu d'études ont analysé le point de vue des enseignants sur l'innovation et l'entrepreneuriat (hormis Kirchhoff, 2022 ; Ferrier, 2013 ; Schaich & Klein, 2013). Une rareté qui s'illustre également dans le monde francophone (citons néanmoins Ouakrat et al. 2022 ; Chupin, 2018 ; Schaich & Klein, 2013).

**Pour citer cet article, to quote this article,  
para citar este artigo :**

Lavinia Rotili, Antonin Descampe et Nathalie Pignard-Cheynel, « Enseigner l'innovation journalistique. Approches pédagogiques en contexte francophone », *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo* [En ligne, online], Vol 15, n°1 - 2026, 15 juin - june 15 - 15 de junho - 15 de junio.  
URL : <https://doi.org/10.25200/SLJ.v15.n1.2026.640>



Notre travail part de l'hypothèse que l'« innovation journalistique », objet polysémique et non stabilisé dans la littérature comme dans les discours professionnels, se révèle également polymorphe dans son enseignement. Il vise ainsi à étudier comment l'innovation devient un objet discursif en cours de construction et de négociation, au sein de dispositifs pédagogiques qui articulent perspective académique et ancrage professionnel. Il s'agit d'analyser comment les discours et pratiques des intervenants professionnels de l'innovation et de l'entrepreneuriat journalistiques articulent – parfois de manière conflictuelle – impératifs de rentabilité et portée sociétale du journalisme, mais aussi dimensions processuelles et narratives. Nous examinons également comment la diversité des prises en compte des publics ainsi que les collaborations entre acteurs du dispositif pédagogique deviennent des éléments de cadrage, voire d'arbitrage, de ce qui est défini comme innovation.

La littérature relative à l'innovation en journalisme est foisonnante, bien qu'elle entretienne un flou avec la notion d'entrepreneuriat (Vos & Singer, 2016). Dans cette étude, nous nous appuyons sur la définition de Storsul et Krumsvik (2013), distinguant une innovation des produits, des processus, du positionnement et des paradigmes. Une perspective qui peut être complétée par celle de Westlund et Lewis (2014), qui théorise les interactions entre les audiences, les acteurs (journalistiques ou non) et les « actants » (outils et technologies). Ces cadres théoriques délimitent les frontières de l'innovation journalistique en regard du journalisme entrepreneurial, plus spécifiquement centré sur la flexibilité et les modèles économiques (Broersma & Singer, 2021 ; Kreiss & Brennen, 2016). Ils nous permettent de penser l'innovation comme s'inscrivant dans une circulation entre des pôles (narratif, processuel, à finalité sociétale et/ou commerciale). Ils invitent également à considérer les interactions voire les collaborations entre audiences, acteurs et actants.

D'un point de vue méthodologique, l'étude adopte une double approche. Elle propose une analyse de deux cours d'innovation dispensés dans des écoles de journalisme francophones en Belgique et en Suisse, à partir des supports pédagogiques et d'entretiens menés avec les quatre enseignants impliqués. Ces deux cours seront préalablement situés dans une cartographie de 106 cours de journalisme associés aux thématiques de l'innovation et de l'entrepreneuriat en Belgique, Suisse, Québec et France.

---

## CONTEXTE THÉORIQUE

---

S'appuyant sur une littérature majoritairement européenne et occidental-centrée, dont les contextes médiatiques sont proches de ceux étudiés ici, cet état

de l'art propose un panorama des travaux existants et établit le cadre théorique nécessaire à l'interprétation des résultats, en analysant les notions d'innovation, de journalisme entrepreneurial et la manière dont elles sont abordées dans les formations en journalisme.

### **Innovation et journalisme entrepreneurial : deux concepts pour penser le changement dans le journalisme**

Souvent utilisés de manière interchangeable, l'innovation et le journalisme entrepreneurial partagent plusieurs caractéristiques tout en présentant des traits distinctifs.

L'innovation journalistique, formulée « comme un idéal normatif, un ensemble de pratiques expérimentales et une stratégie économique compétitive » (Kreiss & Brennen, 2016, p. 307) peut être vue comme l'intégration, dans/par le monde professionnel, de nouvelles technologies et le renouvellement des pratiques journalistiques. Storsul et Krumsvik (2013, pp. 16-17) distinguent plusieurs axes de l'innovation : (1) des produits ; (2) des processus ; (3) du positionnement des produits et services, (4) paradigmatique, relative aux valeurs et modèles économiques, et enfin (5) sociétale, tournée vers « des besoins sociaux » (Mugan et al., 2007, cité dans Storsul & Krumsvik, 2013, p. 17). Ce modèle envisage l'innovation comme « multi-facettes », avec divers modes d'implémentation et objectifs qui la sous-tendent. Pour enrichir cette matrice, qui explicite peu les logiques interactionnelles, il paraît pertinent d'intégrer l'approche des 3A (Actors, Actants and Audiences) de Westlund et Lewis (2014). Conçue sur le modèle *Agents of Media Innovations* (AMI), elle décrit les interactions et influences mutuelles entre les acteurs (les groupes sociaux engagés dans l'innovation, incluant journalistes, experts technologiques et responsables économiques), les actants (outils technologiques) et les publics (qui sont à la fois destinataires de l'information, consommateurs pour les annonceurs, et participants actifs) (Westlund & Lewis, 2014, p. 27).

Pensé pour les entreprises de presse, ce modèle fait sens pour des dispositifs pédagogiques conçus en articulation avec les réalités professionnelles et favorisant des interactions avec plusieurs typologies d'acteurs. Il permet également de considérer les publics non comme une entité figée et uniforme mais dans le pluralisme de leurs rôles.

Les publics sont d'ailleurs de plus en plus intégrés aux stratégies des rédactions (Kiesow, 2024), pour dépasser une vision de l'innovation comme une « fin en soi ». Elle devient un *job-to-be-done* répondant aux besoins, attentes et réalités vécues (ou estimées comme telles) des publics et correspond à une

« innovation centrée sur la communauté » susceptible de réorienter les relations entre journalisme et publics et de construire de nouveaux modèles de distribution de l'information (Kiesow, 2024, p. 97). Une vision qui résonne avec l'alerte de Posetti (2018, p. 7) contre le *Shiny Things Syndrome*, à savoir la quête technologique dépourvue de sens et de stratégie claire. Comme Kiesow (2024), elle encourage des approches centrées sur l'utilisateur, guidées par les données, l'analyse et des *Key Performance Indicators* (KPIs).

L'innovation est étroitement liée au journalisme entrepreneurial, les deux étant considérés comme des « valeurs » du journalisme numérique (Kreiss & Brennen, 2016, p. 299). Malgré l'absence de définition stabilisée (Vos & Singer, 2016), la recherche identifie l'adaptabilité, la flexibilité (Kreiss & Brennen, 2016) et la maîtrise des modèles économiques comme caractéristiques centrales du journalisme entrepreneurial, cette attention accrue au marché étant susceptible de redéfinir les contours du journalisme (Vos & Singer, 2016).

Tout comme l'innovation, le journalisme entrepreneurial est souvent présenté comme un levier pour pallier la précarité financière des journalistes (Carbesse et al., 2022 ; Besbris & Petre, 2020). Cette représentation de l'innovation et de l'entrepreneuriat comme « solution idéale » aux problèmes du journalisme (Creech & Nadler, 2017, cité dans Ouakrat et al., 2022, p. 29) s'inscrit clairement dans une vision techno-optimiste dans un contexte de fragilisation économique des médias et d'une précarité croissante des journalistes, documentée en Belgique (Libert et al., 2023), en France (Devillard & Le Saulnier, 2020), ou au Canada (Pereira, 2023). Elle est également enracinée dans un ancrage socio-économique où l'innovation et l'entrepreneuriat s'inscrivent dans une perspective capitaliste, comme moteur de sa transformation même si, dans la pratique, leur mise en œuvre varie selon les objectifs et les publics des entreprises, oscillant entre opportunisme et stratégie (Ouakrat et al., 2022).

Même la prise en compte des publics dans les stratégies d'innovation, censée pallier une vision techno-optimiste, et défendue notamment par Kiesow (2024) et Posetti (2018), n'est pas sans failles et comporte un risque normatif majeur : réduire les audiences à une notion strictement commerciale, au détriment de l'intérêt général qui sous-tend l'activité journalistique (Vos & Singer, 2016, p. 147). C'est également ce que soulignent les auteurs, en montrant que l'éthos entrepreneurial soulève des questions sur l'indépendance éditoriale et la fonction du journalisme comme bien public. Une limite également identifiée par les étudiants en journalisme qui l'associent à des biais, à un manque de pluralisme ou au *clickbait* (Broersma & Singer, 2021).

## Innovation et entrepreneuriat dans la formation au journalisme

La nature évolutive du journalisme se reflète dans la multiplication des cours consacrés à l'innovation et au journalisme entrepreneurial à travers le monde (Broersma & Singer, 2021 ; Schaich & Klein, 2013). De manière générale, la formation en journalisme s'appuie sur trois modèles pédagogiques : le modèle traditionnel, centré sur les besoins de l'industrie et mettant l'accent sur des compétences inspirées des pratiques existantes, avec peu d'attention pour le changement ; le modèle réformiste, qui cherche à répondre aux transformations technologiques et économiques, et le modèle radical, qui encourage des perspectives critiques dépassant les normes conventionnelles (Solkin, 2022, pp. 450-451).

Selon une étude réalisée en 2013 dans six pays, dont la France et le Canada, l'implémentation de cours sur l'innovation et l'entrepreneuriat vise à aider les étudiants « à créer leurs propres emplois et à leur fournir les compétences » adaptées à un secteur en mutation (Schaich & Klein, 2013, p. 207). Ces dynamiques sont ancrées également dans des contextes culturels spécifiques : en France, l'évolution des cursus est marquée par les tensions ou les rapprochements entre les écoles reconnues par la profession, les écoles privées, et les universités. Celle-ci s'inscrit également dans la volonté de mobiliser un enseignement basé simultanément sur des savoirs fondamentaux et professionnalisants comme stratégie distinctive (Chupin, 2018). En France, par exemple, les cours axés sur l'innovation et le journalisme entrepreneurial se sont multipliés, souvent inspirés des modèles anglo-saxons (Chupin, 2018).

Les évolutions des formations ont suscité des analyses parfois critiques. Besbris et Petre (2020) montrent comment les écoles de journalisme « professionnalisent les aléas [du métier] » (p.3) en présentant la précarité comme inévitable, voire avantageuse.

En termes de méthodes d'apprentissage, Mensing et Ryfe (2013) critiquent le modèle du *teaching hospital* de l'Université de Columbia, fondé sur l'idée de fournir un service à une communauté tout en « compens[ant] les pertes dans l'industrie » (Mensing & Ryfe, 2013, p. 28). En opposition, ils plaident pour une approche entrepreneuriale orientée par la demande, la réflexivité et l'adaptabilité.

La réflexivité est également centrale dans les modèles d'apprentissage expérientiel, comme le « Journalism 2.0 educational model », fondé sur la coopération et la cocréation (Maniou et al., 2020, p.35). Les dispositifs de *Work-Integrated Learning* (WIL) (rédactions éphémères, projets de fin d'études, etc.)

privilégient également cette vision, combinant théorie et pratique sous supervision académique (Valencia-Forrester, 2020). Dans la même veine, Willemsen et al. (2021) remettent en cause les modèles pédagogiques linéaires et orientés vers les résultats, en préconisant des approches centrées sur les processus et « l'improvisation », à savoir la capacité de s'adapter à l'imprévu, ce qui permet de situer l'innovation dans un processus d'évolution constante.

L'ensemble de ces modèles, articulé aux catégories analytiques de Schaich et Klein (2013), permet d'appréhender de manière détaillée les deux cours qui font l'objet de l'étude de cas présentée ici.

---

## MÉTHODOLOGIE

---

L'étude porte principalement sur deux cours consacrés à l'innovation, proposés en Belgique francophone et en Suisse romande. Ces cours sont situés dans le contexte plus large d'une analyse de contenu menée sur 106 cours de journalisme en régions francophones.

### Analyse de contenu

Les cours étudiés sont proposés dans des formations de quatre régions francophones (Belgique, Suisse, Québec et France), choisies pour leur langue et leurs cultures journalistiques communes (Hanusch & Hanitzsch, 2019). L'analyse a été réalisée à partir des syllabi disponibles sur les sites des institutions analysées, elles-mêmes identifiées à partir des listes officielles des programmes de journalisme dans chaque pays (pour la France, il s'agit des écoles reconnues par la profession).

Les cours liés à l'innovation, à l'entrepreneuriat, aux nouveaux formats ou les « cours-projet » ont été sélectionnés sur la base de mots-clés (innovation/-ative, entrepreneurship/-ial, création éditoriale, atelier, projet, créativité, laboratoire, incubateur, prototype/-ing, design, nouveaux formats/storytelling/écriture/récits). Le codage a été réalisé de manière déductive, à partir des catégories de Schaich et Klein (2013), par deux chercheurs et validé par un troisième. Pour chaque cours, ont été recueillies des métadonnées (pays, institution, programme, titre du cours), ainsi que des informations sur le format (niveau du programme, nombre de crédits et d'heures) et le contenu des cours (obligatoire/optionnel, présence de professionnels, orientation théorique ou pratique, thème dominant). Aux catégories établies par Schaich et Klein (2013), nous avons ajouté l'orientation théorique ou pratique des cours et la thématique principale. Cette démarche a soulevé deux défis méthodologiques. D'une part, certains syllabi étaient très succincts voire absents ; nous

avons alors attribué la thématique dominante sur la base du titre du cours. D'autre part, pour les cours couvrant plusieurs thèmes, nous avons retenu comme thématique principale celle occupant la place la plus importante en termes d'acquis d'apprentissage.

### Étude de cas sur deux cours : comparaison et entretiens semi-directifs

Les deux cours sélectionnés dans cette étude se démarquent par leur combinaison de théorie, pratique et réflexivité, l'implication active des médias partenaires, et l'acceptation de l'innovation comme une notion large et évolutive plutôt qu'un ensemble de formats numériques (cf. Section 4.1). En reprenant Schaich et Klein (2013), ces cours ont été analysés de manière approfondie sur la base de trois critères :

- Format du cours : organisation ; emploi du temps ; contenu ; suivi du travail ; chronologie de gestion de projet ; travail individuel ou collaboratif.
- Contenu du cours : cours obligatoire ou optionnel ; objectifs d'apprentissage ; critères d'évaluation du prototype final.
- Médias partenaires : types de médias impliqués ; degré d'implication ; défis proposés.

L'analyse comparée repose sur l'étude des supports pédagogiques auxquels nous avons un accès direct en tant qu'enseignants impliqués (nous reviendrons plus loin sur notre posture). Il convient de noter que si ces cours sont conçus de manière indépendante, des échanges réguliers entre les deux universités ont pu influencer, au fil des ans, leur évolution. Ces interactions expliquent certaines similitudes, même si la comparaison permet de mettre en évidence les différences entre les deux dispositifs. Cette comparaison de dispositifs, proches dans leur architecture pédagogique, vise à neutraliser les effets liés au format d'enseignement pour analyser plus finement comment différentes conceptions professionnelles de l'innovation journalistique se traduisent dans la définition des défis, l'implication des partenaires et l'orientation des projets étudiants.

En complément, nous avons mené quatre entretiens semi-directifs afin d'approfondir les conceptions de l'innovation portées par les professionnels intervenant dans les cours et d'éclairer les enjeux de collaboration. La formule de l'entretien semi-directif s'est avérée pertinente, en ce qu'elle permet de garder la maîtrise des thèmes tout en laissant aux répondants une liberté suffisante, mais aussi en ce qu'elle permet de saisir le sens attribué par des acteurs à leurs pratiques (Van Campenhoudt et al., 2017).

Tableau 1 : Entretiens

Date	Fonction de l'intervenant	Type de média	Pays d'enseignement
31/01/2023	Journaliste et manager du pôle digital	Quotidien économique	Belgique francophone
31/01/2023	Directeur des process et du développement, responsable pour les systèmes éditoriaux	Quotidien régional et populaire	Belgique francophone
03/02/2023	Gaming Project Manager	Média de service public	Belgique francophone
10/02/2023	Chef du service vidéo	Quotidien généraliste	Suisse romande

Bien que restreint, l'échantillon inclut l'ensemble des professionnels impliqués dans les cours et reflète la diversité des conceptions de l'innovation enseignées (cf. Tableau 1). Trois sont journalistes et participent à la gestion et au développement de l'innovation au sein de leurs rédactions ; un est responsable de projets liés aux jeux-vidéo dans un média de service public et a contribué à l'édition 2023 du cours en Belgique. En Suisse, les médias partenaires n'ont pas été interviewés car ils ne relèvent pas formellement de l'équipe pédagogique et ont plutôt un rôle de mandataires. Notons enfin que le nombre d'encadrants est plus élevé en Belgique, en raison de la structure du cours.

Les entretiens se sont déroulés entre le 31 janvier et le 10 février 2023 en présentiel ou en visioconférence, et ont duré entre 1h10 et 1h40. Afin de préserver l'anonymat des intervenants, ni leur nom ni celui de leur média ne sont révélés, même s'ils demeurent potentiellement identifiables. Ils ont signé un formulaire de consentement éclairé acceptant ces conditions de diffusion des résultats et la démarche a été approuvée par le comité d'éthique de l'UCLouvain (référence CE-ILC/2024/7).

Le guide d'entretien portait sur deux volets : (1) les conceptions de l'innovation des intervenants ; (2) une autoréflexion sur le cours, ses forces, ses limites, les pistes d'amélioration et les compétences à développer chez les étudiants. L'identification de codes « sémantiques » et « latents » (Braun & Clarke, 2021, p. 58) pendant l'analyse thématique a permis de construire analytiquement la signification attribuée à l'innovation et à la manière dont elle est expérimentée dans le cours.

Il convient enfin de clarifier notre propre implication, à la fois d'enseignants au sein des cours respectifs et d'auteurs de cette étude. Notre position est simultanément immergée et réflexive. En suivant le concept d'« espace intermédiaire » entre l'initié et l'*outsider* (Dwyer & Buckle, 2009), nous bénéficions d'un accès privilégié aux connaissances contextuelles et tacites, tout en devant limiter les biais. Pour maintenir une distance analytique,

nous avons documenté nos choix méthodologiques, organisé des débriefings pour discuter nos interprétations, et triangulé les données issues des supports de cours, des syllabi et des entretiens. Enfin, comme chaque auteur n'était impliqué que dans l'un des deux programmes, nous avons pu conserver une perspective externe sur le travail des autres. En revanche, nous ne nous sommes pas inclus nous-mêmes dans les entretiens.

## RÉSULTATS

### Panorama des cours d'innovation et de journalisme entrepreneurial

Notre premier corpus comprend 106 cours provenant de 20 institutions en Belgique francophone, Suisse romande, France et Québec. La plupart des programmes se situent au niveau master/maîtrise, bien que des cours de niveau bachelor/licence existent au Québec et en France. Au total, 23 programmes ont été analysés. 57,5% des cours sont enseignés en France ; 19,8% au Québec, 16% en Belgique et 6,6% en Suisse, ce qui est cohérent avec la taille des régions.

Tableau 2 : Cours par pays/région

Pays/région	Nombre de cours	%
Belgique francophone	17	16,0%
Québec	21	19,8%
France	61	57,5%
Suisse romande	7	6,6%
Total	106	100%

30,2% des cours combinent théorie et pratique, tandis que les cours purement pratiques ou théoriques

représentent respectivement 17,9% et 2,8% de l'échantillon. Pour 48% des cours, il n'a pas été possible de déterminer la typologie du cours, faute d'informations suffisantes.

Les cours ont été regroupés selon leur thème dominant à travers deux phases de codage, la deuxième permettant de réduire le niveau de granularité. Six thèmes ont émergé : journalisme computationnel (datajournalisme, OSINT, techniques d'IA et d'automatisation), journalisme entrepreneurial, évolutions du journalisme, journalisme web/numérique (comprenant le journalisme web et mobile, y compris la production de contenus numériques), innovation et formats innovants, « projets médiatiques » (centrés sur la création de projets éditoriaux, avec un degré variable d'accent mis sur l'innovation). Les résultats de cette thématisation sont à mettre en perspective avec la méthodologie appliquée : les cours ont été sélectionnés sur la base de mots-clés (cf. Section 3.1), ce qui exclut un certain nombre d'enseignements où ces mêmes thèmes sont moins centraux (par exemple des cours théoriques qui problématisent la question de l'innovation parmi d'autres sujets).

**Tableau 4 :** *Thèmes dominants des cours*

Thème	N°	%
Journalisme computationnel	34	32,1%
Journalisme web/numérique	24	22,6%
Évolution du journalisme	18	17,0%
Projets médiatiques	13	12,3%
Innovation et formats innovants	10	9,4%
Journalisme entrepreneurial	7	6,6%
Total	106	100%

Les cours spécifiquement axés sur l'innovation représentent 9,4 % du total et sont présents dans toutes les régions. Cinq sont répertoriés en France, même si un seul syllabus est accessible : il s'agit d'un module intensif d'une semaine consacré aux modèles économiques, à la gestion de projet, à la créativité et au pitch, se concluant par une présentation devant un jury professionnel. Au Québec, deux cours existent : un incubateur de formats expérimentaux et de journalisme participatif ; l'autre est centré sur des narrations audio innovantes à travers des projets pluridisciplinaires. En Belgique et en Suisse, cette catégorie inclut les deux cours analysés ci-après.

#### **Deux cours similaires, tenant compte de la nature évolutive de l'innovation**

Les deux cours belge et suisse présentent des caractéristiques similaires : ils sont optionnels, dispen-

sés en dernière année de master en journalisme et reposent sur le travail en groupe. Au début du cours, les étudiants reçoivent un défi d'innovation proposé par un média partenaire et développent un projet, de l'idéation jusqu'au prototype, voire produit final. À la fin du cours, les étudiants présentent leurs réalisations devant un jury composé des enseignants et de professionnels issus des médias partenaires. La seule différence concerne le calendrier : le cours suisse est condensé sur deux mois, tandis que le cours belge s'étend sur quatre mois et demi.

Les critères d'évaluation sont similaires : (1) concevoir un format/concept éditorial innovant en réponse à un défi établi par un média partenaire, et démontrer sa pertinence pour le public cible ainsi que sa faisabilité dans les contraintes techniques et organisationnelles ; (2) gérer et mener à bien un projet de groupe dans un délai imparti ; (3) assurer la reproductibilité du prototype ; (4) faire preuve de réflexivité, individuelle et collective, dans un rapport final. Cette approche professionnalisante s'inscrit dans le modèle Flipped WIL (Valencia-Forrester, 2020) et les pratiques de type *Pop-up Newsroom* (Wall, 2015), avec les logiques expérientielles et réflexives.

Les deux dispositifs s'appuient sur les méthodes de gestion de projet, combinant cours théoriques et temps dédiés à la pratique. Les prototypes sont conçus sur la base d'une enquête menée auprès des publics cibles et testés régulièrement auprès de ceux-ci, permettant des réajustements continus. Cela découle de la méthode d'apprentissage expérientielle (Maniou et al., 2020, p. 35), où l'innovation est enseignée comme un processus progressif où théorie, pratique et autoréflexivité s'entrecroisent.

Le défi change chaque année et est défini en concertation entre l'équipe académique et professionnelle. Il intègre à la fois l'évolution des pratiques professionnelles et les exigences de formation. Cela requiert un cadre à la fois stable et agile : stable pour maintenir des objectifs pédagogiques cohérents, et agile pour permettre d'adapter l'enseignement chaque année. Ainsi, en plus d'une base pérenne, chaque institution ajoute des modules spécifiques en fonction des cas (par exemple, des cours sur le *prompting* IA en Belgique ou un accompagnement de post-production en Suisse). Les deux cours, à ce stade du parcours des étudiants (dernière année de formation) assument une orientation appliquée et une place pour « l'improvisation » (Willemsen et al., 2021).

L'implication de médias partenaires constitue un élément central. Conformément au *WIL Event Model* (Valencia-Forrester, 2020), la collaboration avec les médias offre des opportunités de réseautage aux étudiants et leur donne la possibilité d'appliquer leurs

compétences dans un environnement professionnalisant. En Suisse, le cours repose sur une collaboration avec un seul média partenaire, différent chaque année. Il est choisi en fonction des développements en cours au sein de ce média, ainsi que de son intérêt à collaborer dans un cadre pédagogique et à tester des formats ou concepts inédits. En Belgique, le cours repose sur une collaboration avec trois médias partenaires : un média de service public, un quotidien économique et un quotidien régional populaire, des partenaires historiques de la formation et dont la culture d'entreprise accorde temps et ressources à l'innovation.

A l'exception d'un intervenant recruté en Belgique pour l'année 2023, les trois autres sont des collaborateurs de longue date des deux formations, impliqués dans la conception des cours, des défis éditoriaux, des critères d'évaluation, des formats de prototypes et des apports théoriques.

Cependant, la nature de l'implication des partenaires médiatiques diffère entre les deux pays. En Belgique, chaque représentant des médias partenaires prend en charge un groupe et fait du coaching chaque semaine, du début à la fin du semestre. Dans le cours suisse, le média partenaire intervient au début (pour présenter le défi) puis au milieu et à la fin du cours (pour des présentations par les étudiants).

Ces deux cours sont crédités respectivement de 6 ECTS (Suisse) et 5 ECTS (Belgique), avec un volume horaire de 56 heures et 45 heures. Dans les deux pays, chaque cours est supervisé par un professeur et bénéficie d'un assistant qui aide à la coordination notamment. En Belgique, un partenariat a été établi avec la plateforme technologique d'innovation médiatique de l'UCLouvain. En Suisse, chaque année, un professionnel non journalistique est invité pour assurer un soutien technique pendant la phase de post-production. Une telle configuration des cours est certainement rendue possible par des contextes institutionnels spécifiques, où les ressources, les réseaux professionnels et l'agilité organisationnelle permettent aux formations respectives de recruter des figures professionnelles aux compétences différentes et aux disponibilités limitées. Bien que ces aspects aillent au-delà des objectifs de l'étude, ils méritent d'être pris en compte dans de futures recherches.

En Suisse, les projets sont plutôt axés sur l'innovation éditoriale. Les défis intègrent parfois un enjeu technique (comme l'IA générative pour « imaginer en vidéo la Suisse en 2050 », en partenariat avec un média local, sur la base d'un travail de documentation journalistique) et le plus souvent un questionnement sur les publics (par exemple, le défi lancé par un hebdomadaire populaire visant à imaginer un concept pour toucher les « seconds » ou Suisses de deuxième gé-

nération). En Belgique, les projets, qu'ils portent sur l'innovation éditoriale ou sur l'innovation des processus, ont une dimension technologique plus forte (par exemple, technologies immersives, montage automatisé de contenus générés par les utilisateurs, etc.). Cet exemple récent de défi en témoigne : « Augmentez la visibilité de notre média local et populaire sur les réseaux sociaux grâce à des vidéos de *breaking news* animées par des avatars ». Ces exemples montrent que les conceptions de l'innovation soutenant ces projets varient. En cocréant ces défis avec les partenaires et en planifiant des cours différents chaque année, notre rôle d'universitaires consiste à mettre les étudiants en contact avec les différentes sensibilités de l'innovation au sein des rédactions, tout en les accompagnant dans une réflexion sur le sens de ces approches, leur réalité dans le champ professionnel, leur inscription dans des perspectives socio-économiques mais également leurs limites.

Comparés à la typologie de Solkin (2022), les deux cours relèvent du modèle réformiste : ils cherchent à fournir des outils aux étudiants pour « naviguer » dans le changement de la profession, sans rompre totalement avec le modèle standard. Ils sont également une hybridation de différents modèles d'innovation présentés dans la littérature : conformément aux *WIL-models* (Valencia-Forrester, 2020), ils mêlent théorie et pratique, tout en gardant des aspects de coopération du *Journalism 2.0 educational model* (Maniou et al., 2020), qui s'instancient dans la collaboration avec différents acteurs et outils technologiques. La dimension évolutive et d'aller-retour entre production, *feedback* et réflexivité permet également de les ancrer dans les méthodes improvisationnelles (Willemsen et al., 2021).

Les deux cours partagent également des objectifs pédagogiques similaires, notamment en ce qui concerne les approches centrées sur les publics, la réflexivité et l'adaptabilité. Cet esprit d'adaptabilité (Willemsen et al., 2021), lié à la nature évolutive de l'innovation et de la formation en journalisme, permet d'intégrer les différentes conceptions de l'innovation exprimées dans les entretiens et présentées plus loin. Enfin, l'implication des médias partenaires permet aux étudiants de se confronter aux cadres et aux contraintes des rédactions, au sein d'un espace, celui de la formation, qui autorise la mise en discussion et le questionnement.

#### 4.3 La polysémie de l'innovation

L'analyse comparative des deux cours a été approfondie via les entretiens semi-directifs qui offrent une compréhension plus fine des conceptions de l'innovation portées par les intervenants et leur traduction dans les dispositifs pédagogiques. Dans un premier

temps, nous présentons comment elles sont formulées par les intervenants, montrons en quoi l'attention portée aux publics les traverse, et détaillons le modèle.

Pour commencer, les intervenants soulignent que l'innovation a toujours existé, mais qu'elle devient une question de « vie ou de mort » (intervenant du quotidien financier) pour produire du « journalisme d'impact » (intervenant du quotidien financier) dans un contexte de précarité financière des organisations médiatiques et d'évolutions technologiques, déjà documenté dans la littérature (Carbesse et al., 2022 ; Besbris & Petre, 2020). Ce discours peut être analysé comme une vision solutionniste de l'innovation, envisagée comme un levier pour atteindre des objectifs, juguler la crise et contribuer à la transformation du journalisme et des médias. Les entretiens, au même titre que les collaborations au sein des deux cours, ont permis d'affiner cette représentation et d'en faire émerger des traits plus fins.

Trois intervenants sur quatre, tous avec une formation de journaliste, ont spontanément distingué l'innovation portant sur les éléments de récit et leur agencement (la narration), et l'innovation portant sur les méthodes techniques ou organisationnelles de production (le processus). Dans les cours, l'innovation narrative se traduit dans les projets où les étudiants conçoivent des formats destinés à des segments spécifiques de public, les processus organisationnels ou technologiques innovants étant secondaires. En revanche, l'innovation des processus renvoie autant au niveau organisationnel qu'à l'usage d'une technologie pour produire un contenu original. Comme le résume le directeur des processus et du développement du média régional et populaire :

« L'innovation, ça peut être de l'innovation organisationnelle, on peut dire : 'je veux inventer une manière de fonctionner qui garde la qualité, mais qui me permet d'être plus rapide' (...), c'est de l'innovation continue, soutenue par des innovations techniques (...) Donc être capable de s'approprier ces innovations techniques et d'adapter les organisations pour être très efficace et accompagner ces innovations techniques, ça, c'est de l'innovation pour moi. »

Pour cet intervenant, l'innovation technologique dépend également des produits développés par les entreprises technologiques d'infomédiation, reflétant une vision de l'innovation « externe », à laquelle les médias doivent s'adapter (Dogruel, 2013, p. 32). Même si cela représente pour lui davantage une « opportunité créative » qu'une menace. Ainsi, il a par exemple demandé aux étudiants belges d'exploiter des routines automatisées de traitement vidéo disponibles pour

faciliter l'intégration de contenus générés par les utilisateurs dans la rédaction.

Plus largement, les entretiens révèlent une approche de l'innovation soutenue, voire cadrée, par la technologie, comme l'illustre le responsable du service vidéo d'un quotidien généraliste français, intervenant dans le cours suisse :

« Je trouve que l'innovation, ça passe beaucoup par la technique. Comment raconter une histoire de façon intéressante mais en s'appuyant sur des techniques innovantes (...) »

Les deux notions de « narration » et de « processus » se rapprochent des définitions fournies par Storsul et Krumsvik (2013) en référence aux innovations de produit et de processus. Elles devraient même être conjuguées, selon le même intervenant :

« L'innovation journalistique, c'est de réussir à trouver le bon fond, la bonne forme pour que les deux soient cohérents, et [ce n'est] pas un gadget qu'on pose sur un truc, parce qu'on a envie de parler d'un sujet et on va trouver un gadget en faisant une vidéo, de la 3D ou je sais pas quoi (...) »

Pour ce journaliste, il existe « presque une interdépendance » entre le fond et la forme, chacun servant l'autre. Dans les cours, cette articulation entre innovation des processus et innovation narrative s'est traduite dans certains défis : en 2023, des étudiants belges ont créé un *webtoon* informatif sur le changement climatique destiné aux jeunes adultes en utilisant MidJourney.

Au-delà du contenu même des innovations, les intervenants ont également évoqué les finalités, que nous distinguons entre « sociétale » et « commerciale ». La finalité sociétale, selon Storsul et Krumsvik (2013) se traduit dans les projets où l'innovation sert à captiver l'attention du public sur une information ou un sujet d'intérêt général. La finalité commerciale s'articule autour de la rentabilité d'un produit. Selon l'intervenant d'un média régional populaire, l'innovation consiste à « saisir des opportunités et [à] en faire quelque chose d'intéressant, de profitable ou qui a du succès ». La rentabilité en est un prérequis : « Chez nous on va pas tester des choses en se disant que peut-être qu'un jour ce serait utile. Il faut toujours qu'il y ait un modèle économique quasi immédiat. ». Dans les cours, il est aussi celui qui accorde le plus d'importance à la viabilité économique des prototypes. Les autres intervenants estiment qu'il serait utile d'accompagner les étudiants sur les aspects économiques du journalisme, et certains suggèrent un soutien supplémentaire pour les projets prometteurs. Pour autant, ils reconnaissent

la difficulté d'intégrer cette démarche dans de courts modules, en particulier pour des étudiants ayant une expérience professionnelle encore limitée.

À mi-chemin entre ces deux pôles, on peut identifier des discours qui décrivent l'innovation, en particulier narrative, comme visant à offrir une valeur ajoutée, et si possible marchande, à l'information, pour un segment spécifique du public.

Ces différentes sensibilités s'expliquent pour partie par le type de média dans lequel travaillent les intervenants. Elles impliquent aussi un compromis dans la conception des cours, en particulier la difficulté à consacrer du temps aux modèles économiques des prototypes (par ailleurs abordés dans d'autres enseignements). Dans le cours belge par exemple, il a été décidé de se concentrer sur les KPIs et la reproductibilité des formats (contraintes de temps, estimation des coûts et allocation des ressources), afin d'initier les étudiants aux dimensions économiques du travail journalistique.

Ces premiers résultats, combinés à la littérature existante, nous conduisent à proposer un modèle (Fig.1) intégrant quatre dimensions de l'innovation et de leurs interactions dans l'enseignement. Le modèle comporte deux axes, sous forme de continuum, celui des modalités et celui des finalités, dégagant quatre dimensions : (1) finalité commerciale ou (2) finalité sociétale, et (3) innovation de processus ou (4) innovation narrative. Les entretiens montrent que ces quatre dimensions ne sont pas mutuellement exclusives :

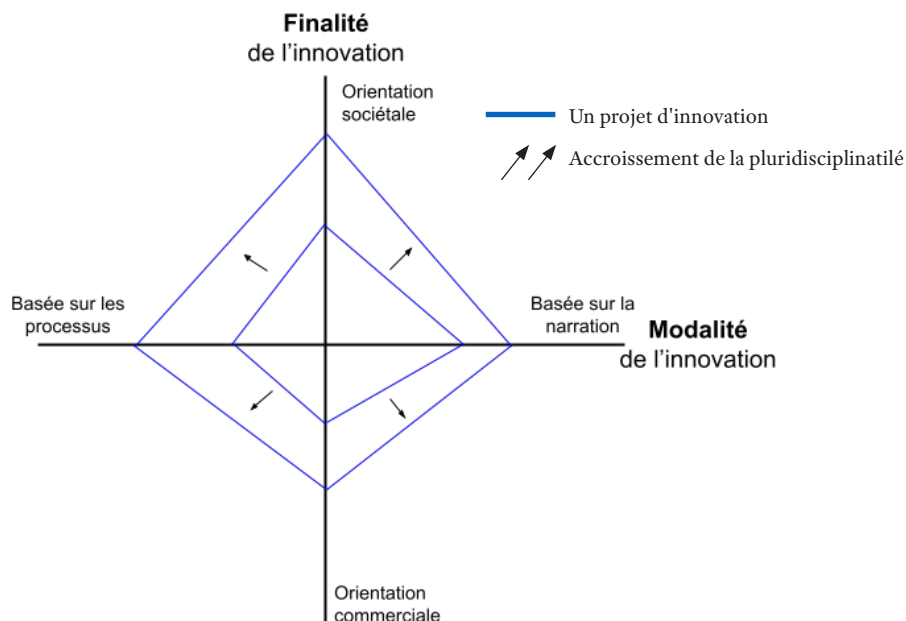
chaque projet est susceptible de les mobiliser, à des degrés variables, occupant ainsi une certaine surface dans la représentation graphique proposée en Fig.1. Comme discuté plus loin, plus un projet est pluridisciplinaire, notamment grâce à la collaboration avec des acteurs différents, (cf. partie 4.5) plus il se déploie sur les différentes dimensions, ce qui plaide pour une approche collaborative de l'innovation.

Sur la figure 1, nous montrons un projet d'innovation hypothétique atteignant un certain niveau dans chacune des quatre dimensions. Nos résultats montrent qu'un projet qui comprend davantage d'aspects pluridisciplinaires et collaboratifs tend à atteindre un niveau plus élevé dans chaque dimension, couvrant ainsi une surface plus large dans le spectre de l'innovation.

### L'innovation comme processus centré sur les publics

Les quatre dimensions présentées partagent un moteur commun : une approche centrée sur les publics qui oriente le processus d'innovation. Si elle n'apparaît pas formellement comme une dimension spécifique de la modélisation, c'est parce qu'elle se révèle transversale, notamment à l'axe des finalités, mobilisant des figures des publics tantôt civiques (intérêt public), tantôt marchandes ("clients" à (re) conquérir), tantôt instrumentales (les publics comme maillons d'un process), tantôt liées aux modalités narratives (les « récepteurs » de l'information).

Figure 1 : Les différentes dimensions de l'innovation.



Les méthodes des sciences humaines et sociales (questionnaires, entretiens ou focus groups) sont mobilisées dans une démarche de connaissance et compréhension des publics auxquels les projets s'adressent. Les étudiants sont notamment invités à opérer un décentrement afin de ne pas projeter leurs propres représentations, envies ou attentes. Dans la phase de prototypage, les étudiants testent leurs formats et recueillent des retours. L'attention portée aux publics peut être associée à l'approche *Jobs-To-Be-Done* (JTBD), qui met l'accent sur les besoins des « communautés » tels que compris par les communautés elles-mêmes (Lewis et al., 2024, p.1). Les « allers-retours » entre le prototype et les tests reflètent les méthodes d'improvisation, permettant de sortir d'une vision linéaire de l'innovation (Willemsen et al., 2021).

Cette attention aux publics, dans le processus d'innovation, traduit ce que le responsable innovation du quotidien financier définit comme la nécessité d'abandonner le « public fantasmé », c'est-à-dire une audience supposée mais inconnue. Pour lui, l'innovation consiste à « anticiper et s'adapter aux changements de consommation de l'information. » L'intervenant non journaliste issu du média de service public estime que l'innovation « prend forme lorsqu'on produit du contenu qui correspond aux modes de consommation contemporains du public. ».

De manière similaire, le responsable du service vidéo d'un quotidien français articule l'innovation autour de trois questions :

« 1) Est-ce intéressant ? 2) Est-ce important pour les gens ? (...) 3) Est-ce important d'en parler maintenant ? Un projet [doit s'appuyer] sur une opportunité d'audience, donc soit à un moment d'actu, soit à un moment où l'audience est mûre pour accueillir ce projet. »

Il estime également qu'il n'y a pas d'audience pour des projets « complètement innovants qui partent d'une page blanche et qui décident de casser tous les codes », une conception partagée également par l'intervenant non-journaliste issu du service public.

### **L'innovation comme processus collaboratif**

La pluridisciplinarité, qui se matérialise par la collaboration de différents profils au sein de l'équipe pédagogique, constitue une autre composante du modèle présenté en Fig. 1. Cette collaboration s'opère entre plusieurs types d'acteurs (pour reprendre la terminologie de Westlund & Lewis, 2014) : les académiques, les professionnels des médias intervenant dans le cours, le personnel technique en support des prototypes des étudiants.

Les professionnels du journalisme estiment que l'enseignement les aide à rester à jour sur les nouveaux outils et représente un terrain d'expérimentation sans les contraintes temporelles et financières des rédactions. Le responsable de l'innovation dans le quotidien financier parle également d'une volonté de « transmettre » et de vouloir rendre les étudiants « autonomes » face à un environnement en mutation. Pour l'intervenant du quotidien français et celui du média de service public, l'enseignement aide à approfondir certaines pratiques voire à prendre de la distance vis-à-vis d'elles. Seul le directeur des processus et du développement du média populaire manifeste davantage d'intérêt pour apprendre de ses collègues que pour enseigner, tout en reconnaissant que ces cours lui permettent d'identifier des talents.

Les académiques sont perçus comme cruciaux pour lier pédagogie et réflexivité, même si leurs méthodes et visions diffèrent parfois de celles des professionnels. Ces perspectives différentes conduisent à des échanges et parfois à des « frictions » qui ont pour vertu de mettre en discussion les approches de chacun. La collaboration avec des non-professionnels du journalisme (codeurs, experts en IA ou en réalité virtuelle) est ajustée annuellement selon les besoins des projets et permet d'aboutir à un enseignement pluridisciplinaire. Les intervenants préconisent toutefois davantage de collaborations avec ces profils et une intégration accrue des actants non journalistiques, ce qui confirme l'importance de multiples acteurs décrite par le modèle AMI (Westlund & Lewis, 2014). Ces apports ne doivent toutefois pas conduire à une visée techniciste de l'innovation mais plutôt aider à surmonter des obstacles techniques pour soutenir à la fois l'innovation de processus et l'innovation narrative, tout en réfléchissant au sens qu'elle a pour le journalisme et les publics.

---

## **DISCUSSION ET CONCLUSION**

---

L'analyse de contenu des 106 cours montre que la plupart mêlent théorie et pratique, avec une forte présence des enseignements liés au journalisme computationnel, numérique et aux évolutions du journalisme. Les cours dédiés spécifiquement à l'innovation et à l'entrepreneuriat sont moins nombreux. Cette place limitée dans les cursus peut s'expliquer par le fait que la pédagogie de ces thématiques est encore relativement récente (Schaich & Klein, 2013), que celles-ci sont considérées comme moins prioritaires (Vos & Singer, 2016) ou encore font l'objet de mises à distance dans les cursus, en particulier académiques. En outre, bien que des pratiques plus spécialisées (journalisme mobile, OSINT, datajournalisme) apparaissent dans des cours avancés, les cours de base restent centrés sur l'écriture traditionnelle en

incluant, dans une certaine mesure, l'écriture numérique (Kirchhoff, 2022, p. 121).

Cette analyse clarifie partiellement quelles sont les conceptions de l'innovation qui émergent dans des cours de journalisme sur l'innovation. Elle confirme la distinction de Broersma et Singer (2021) entre journalisme entrepreneurial et innovation, visible dans les cours : les premiers étant axés sur les modèles économiques, et les seconds privilégiant une production axée sur la créativité et les nouveaux formats, souvent numériques. L'étude montre également que si les méthodes basées sur l'apprentissage par projet sont répandues, peu de cours combinent une approche de l'innovation intégrant la réflexivité et une collaboration continue entre académiques, acteurs journalistiques et non journalistiques (ce qui est le cas des deux cours retenus pour l'analyse). Cette cartographie mériterait d'être complétée par d'autres études (en particulier du fait de ses limites, dont l'absence de certaines données), complétées par des questionnaires ou entretiens.

L'étude de cas des deux cours montre de manière plus approfondie quelles sont les différentes conceptions de l'innovation qui irriguent des cours consacrés à l'innovation journalistique. Celles-ci peuvent avoir plusieurs finalités (sociétale ou commerciale) et modalités (narrative ou des processus), situées au sein d'un continuum, et se traduisent dans un enseignement expérientiel, réflexif et collaboratif fondé sur les projets. L'approche orientée publics (transversale à des dimensions), puis l'ajustement des projets sur la base de tests et de collaborations avec plusieurs figures professionnelles révèle le caractère improvisationnel des cours (Willemsen et al., 2021), axé davantage sur le processus que sur la linéarité.

Les conceptions de l'innovation qui émergent sont le résultat des entretiens, bien que la manière de coconstruire le cours avec les académiques joue un rôle. Les résultats rejoignent Storsul et Krumsvik (2013), bien que l'innovation narrative décrite ici se concentre davantage sur les modes de récits (angles, ton, genres journalistiques) que sur les innovations des plateformes décrites par les auteurs. Ces dernières sont envisagées par un intervenant, qui les associe à des innovations « externes » auxquelles le journalisme doit s'adapter.

Les pôles du modèle décrit ne sont pas mutuellement exclusifs. Par exemple, l'innovation narrative et celle des processus peuvent coexister et sont associées dans la définition d'un produit journalistique innovant. Ce résultat confirme partiellement ceux de Evans (2018, p. 10), qui, tout en associant l'innovation narrative et celle des processus, mettait l'accent sur les processus, là où nos intervenants estiment que la

technologie est avant tout au service du journalisme. Ce résultat nuance l'idée de l'innovation comme une « *Shiny Thing* » (Posetti, 2018) dépourvue de sens, ou un « gadget » pour reprendre les mots du chef du service vidéo du média français.

Cette volonté de faire « du vrai journalisme » se traduit dans la volonté d'axer l'innovation sur les besoins des publics, défendue par Lewis (et al., 2024) et Kiesow (2024), tout en étant en prise avec une exigence de rentabilité. Un contenu « intéressant », pour reprendre les mots du responsable vidéo du quotidien français, ou « aidant les gens à mieux comprendre les choses », selon le responsable innovation du quotidien financier, ne remplit pas sa fonction s'il ne capte pas l'attention des publics. L'innovation doit donc être « pertinente » pour sa cible et adaptée aux « modes de consommation contemporains des publics » (intervenant issu du média de service public). Cela montre une double conception du public, à la fois consommateur et citoyen, exprimée par les finalités sociétales et commerciales. Bien que cette double conception ne soit pas nouvelle, elle doit faire l'objet de questionnements et discussions avec les étudiants, ce à quoi s'attachent notamment les acteurs académiques en cherchant un équilibre entre des idéaux normatifs et des réalités économiques mises en avant par les professionnels des médias.

L'implémentation de l'approche orientée publics dans les cours fait émerger une tension : malgré l'importance de principe que lui attribuent les intervenants, ceux-ci s'impliquent peu dans les enquêtes sur les publics cible menées par les étudiants. L'un d'eux, tout en reconnaissant la pertinence de la démarche, exprime des doutes sur le temps qui y est consacré mais aussi les risques de faire dévier le projet de ses intentions de départ. Cette dissonance peut s'expliquer par les contraintes du cours, mais pourrait correspondre à une forme de réaffirmation de l'autonomie éditoriale et à des conceptions de l'innovation pas totalement alignées.

Ces tensions renvoient à des dynamiques historiques entre les mondes académique et professionnel (Windschuttle, 1998 ; Bacon, 1998), accentuées par l'essor de la numérisation (Tulloch & Mas i Manchon, 2018). Si ces divergences semblent confirmer la vision de Windschuttle (1998) d'une déconnexion entre l'université et les milieux professionnels, ces débats font progresser le cours en l'ancrant davantage dans les contraintes professionnelles réelles. En retour, les professionnels impliqués se confrontent aux perspectives académiques, qu'ils peuvent percevoir comme plus « distantes » de leurs réalités mais qui les incitent à la réflexion. Ces « frictions » suggèrent la place des universités comme plateforme de dialogue entre théorie et pratique journalistique (Bacon, 1998).

Elles permettent d'ancrer les cours dans une démarche collaborative.

La collaboration entre acteurs journalistiques, académiques, non-journalistiques et actants technologiques nourrit les projets d'innovation conduits. Conformément à l'approche des 3A (Westlund & Lewis, 2014), elle s'instancie dans des allers-retours entre ces différents acteurs et actants, par des jeux de relation et de négociation. Ceci souligne le rôle important de la technologie dans le processus d'innovation, comme l'a montré Thäsler-Kordonouri (2025).

La collaboration avec les profils non journalistiques et les actants technologiques pose toutefois des défis logistiques. Pour y répondre, diverses initiatives ont été mises en place. En Belgique, le responsable opérationnel de la plateforme technologique dédiée à l'innovation visuelle et immersive au sein de l'institution, intervient dans le cours, tandis qu'en Suisse, des spécialistes (par exemple du montage ou *motion design*) interviennent de manière *ad hoc* dans les cours. Ces ajustements facilitent l'interaction des étudiants avec des profils non journalistiques, élargissant leur compréhension des démarches d'innovation. Des compétences techniques (par exemple, le code ou l'IA générative) sont par ailleurs intégrées de manière progressive dans les programmes. À Louvain, les étudiants participent à un hackathon multidisciplinaire d'innovation journalistique organisé par le média de service public en collaboration avec d'autres écoles de journalisme. L'évolution des cours dépend ainsi tout autant de l'adaptation des défis proposés aux étudiants

que de l'ajustement des dispositifs pédagogiques, en lien avec les évolutions de la profession.

Cette intégration accrue entre ces différents acteurs et actants a des implications sur la pédagogie du journalisme, suggérant un renforcement potentiel de l'interconnexion entre professions. Elle pourrait également élargir l'identité des futurs journalistes comme « acteurs hybrides », un concept utilisé par Stalph pour décrire les datajournalistes dont l'expertise technologique est peu reconnue, bien qu'elle joue un rôle majeur dans la construction de leurs épistémologies et valeurs (Stalph, 2019, p. 10). Des recherches complémentaires pourraient explorer cet aspect.

La modélisation proposée par cette étude de cas mériterait par ailleurs d'être testée dans des terrains de recherche plus larges. Bien que l'échantillon corresponde au périmètre de l'étude, il reste limité. Des recherches futures pourraient s'étendre par exemple à des systèmes médiatiques et pédagogiques différents. Elles pourraient également inclure les perspectives des étudiants ou, comme suggéré par Solkin (2022, p. 454), l'analyse de leurs travaux.

---

*Soumis : 15/04/2025*  
*Accepté : 31/03/2026*

## RÉFÉRENCES

- Bacon, W. (1998). Engaging theory and practice in journalism education. *Asia Pacific Media Educator*, 4. <https://hdl.handle.net/10779/uow.27688932>
- Besbris, M., & Petre, C. (2020). Professionalizing Contingency: How Journalism Schools Adapt to Deprofessionalization. *Social Forces*, 98(4), 15241547. <https://doi.org/10.1093/sf/soz094>
- Brandon, W. (2002). Experiential Learning: A New Research Path to the Study of Journalism Education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 57(1), 5966. <https://doi.org/10.1177/107769580205700107>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis - A Practical Guide*. Sage.
- Broersma, M., & Singer, J. B. (2021). Caught Between Innovation and Tradition: Young Journalists as Normative Change Agents in the Journalistic Field. *Journalism Practice*, 15(6), 821838. <https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1824125>
- Buschow, C., & Laugemann, R. (2020). What Makes a Media Entrepreneur? Factors Influencing Entrepreneurial Intention of Mass Communication Students. *Journalism & Mass Communication Educator*, 75(3), 321334. <https://doi.org/10.1177/1077695820912146>
- Carbesse, R., Standaert, O., & Cook, C. E. (2022). Entrepreneurial journalism: Emerging models and lived experiences. Looking back and looking forward. *Brazilian Journalism Research - Journalism theory, research and criticism*, 18(2), 246265. <https://doi.org/10.25200/BJR.v18n2.2022.1542>
- Chupin, I. (2018). *Les écoles du journalisme. Les enjeux de la scolarisation d'une profession (1899-2018)*. Presses universitaires de Rennes.
- Devillard, V., & Le Saulnier, G. (2020). Sortir du journalisme. Les diplômés en journalisme entre emplois instables et carrières déviantes. *Recherches en Communication*, 43, 79104. <https://doi.org/10.14428/rec.v43i43.58043>
- Dogrue, L. (2013). Opening the Black Box-The Conceptualising of Media Innovation. In T. Storsul & A. H. Krumsvik (Eds.), *Media Innovations: A Multidisciplinary Study of Change* (pp. 29-44). Nordicom.
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 5463. <https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Evans, S. K. (2018). Making Sense of Innovation. *Journalism Studies*, 19(1), 424. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2016.1154446>
- Ferrier, M. B. (2013). Media Entrepreneurship: Curriculum Development and Faculty Perceptions of What Students Should Know. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(3), 222241. <https://doi.org/10.1177/1077695813494833>
- Hanusch, F., & Hanitzsch, T. (2019). Modeling Journalistic Cultures: A Global Approach. In T. Hanitzsch, F. Hanusch, J. Ramaprasad, & A. S. de Beer (Eds.), *Worlds of journalism: Journalistic cultures around the globe* (pp. 283307). Columbia University Press.
- Kiesow, D. (2024). *An Introduction to News Product Management. Innovation for Newsrooms and Readers*. Routledge.
- Kirchhoff, S. (2022). Journalism Education's Response to the Challenges of Digital Transformation: A Dispositive Analysis of Journalism Training and Education Programs. *Journalism Studies*, 23(1), 108130. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2021.2004555>
- Kreiss, D., & Brennen, S. J. (2016). Normative Models of Digital Journalism. In T. Witschge, C. W. Anderson, D. Domingo, & A. Hermida (Eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism* (pp. 299314). Sage.
- Lewis, S. C., Hermida, A., & Lorenzo, S. (2024). Jobs-to-BE-Done and Journalism Innovation: Making News More Responsive to Community Needs. *Media and Communication*, 12, 7578. <https://doi.org/10.17645/mac.7578>
- Libert, M., Le Cam, F., Lethimonnier, C., Vanhaelewyn, B., Van Leuven, S., & Raeymaeckers, K. (2023). Portrait des journalistes belges. Academia Press. [https://lapij.ulb.ac.be/wp-content/uploads/2023/06/Journalistiek\\_BW\\_FR\\_digital\\_metCover.pdf](https://lapij.ulb.ac.be/wp-content/uploads/2023/06/Journalistiek_BW_FR_digital_metCover.pdf)
- Maniou, T. A., Stark, A., & Touwen, C. J. (2020). Journalism Training Beyond Journalism Schools. *Journalism & Mass Communication Educator*, 75(1), 3339. <https://doi.org/10.1177/1077695820904979>
- Mensing, D., & Ryfe, D. (2013). Blueprint for Change: From the Teaching Hospital to the Entrepreneurial Model of Journalism Education. *ISOJ The Official Research Journal of the International Symposium on Online Journalism*, 3(2), 2644. <https://isoj.org/journal/volume-3-issue-2/>
- Ouakrat, A., Petters, L., & Pacouret, J. (2022). Médias, innovez ! Construction et appropriations différenciées de l'injonction à l'innovation médiatique. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 231(1), 2740. <https://doi.org/10.3917/enic.032.0027>
- Pereira, F. H. (2023). Media crisis and its effects on digital journalism careers in Canada. *Journalism*, 24(11), 25332550. <https://doi.org/10.1177/14648849221116186>
- Posetti, J. (2018). *Time to step away from the 'bright, shiny things' ? Towards a sustainable model of journalism innovation in an era of perpetual change*. Reuters Institute for the Study of Journalism. University of Oxford. [https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2018-11/Posetti\\_Towards\\_a\\_Sustainable\\_model\\_of\\_Journalism\\_FINAL.pdf](https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2018-11/Posetti_Towards_a_Sustainable_model_of_Journalism_FINAL.pdf)
- Schaich, M. J. V., & Klein, J. S. (2013). Entrepreneurial journalism education: Where are we now? *Observatorio (OBS\*)*, 7(4). <https://doi.org/10.15847/obsOBS742013715>
- Singer, J. B., & Broersma, M. (2019). Innovation and Entrepreneurship: Journalism Students' Interpretive Repertoires for a Changing Occupation. *Journalism Practice*, 14(3), 319338. <https://doi.org/10.1080/17512786.2019.1602478>
- Solkin, L. (2022). Journalism Education in the 21st century: A thematic analysis of the research literature. *Journalism*, 23(2), 444460. <https://doi.org/10.1177/1464884920977299>
- Stalph, F. (2019). Hybrids, materiality, and black boxes : Concepts of actor-network theory in data journalism research. *Sociology Compass*, 13(11). <https://doi.org/10.1111/soc4.12738>

- Storsul, T., & Krumsvik, A. H. (2013). What is Media Innovation? In T. Storsul & A. H. Krumsvik, *Media Innovations: A Multidisciplinary Study of Change* (pp. 1326). Nordicom.
- Thäsler-Kordonouri, S. (2025). Refining automated news? The role of journalistic post-editing in shaping reader perceptions. *European Journal of Communication*, 40(5), 471490. <https://doi.org/10.1177/02673231251344854>
- Tulloch, C. D., & Mas i Manchon, L. (2018). The Classroom Is the Newsroom: CNA: A Wire Service Journalism Training Model to Bridge the Theory Versus Practice Dichotomy. *Journalism & Mass Communication Educator*, 73(1), 3749. <https://doi.org/10.1177/1077695816686590>
- Valencia-Forrester, F. (2020). Models of Work-Integrated Learning in Journalism Education. *Journalism Studies*, 21(5), 697712. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2020.1719875>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd). Dunod.
- Vos, T. P., & Singer, J. B. (2016). Media Discourse About Entrepreneurial Journalism. *Journalism Practice*, 10(2), 143159. <https://doi.org/10.1080/17512786.2015.1124730>
- Wall, M. (2015). Change the Space, Change the Practice? *Journalism Practice*, 9(2), 123137. <https://doi.org/10.1080/17512786.2014.916482>
- Westlund, O., & Lewis, S. C. (2014). Agents of Media Innovations: Actors, Actants, and Audiences. *The Journal of Media Innovations*, 1(2). <https://doi.org/10.5617/jmi.v1i2.856>
- Willemsen, S., Witschge, T., & Sauer, S. (2021). Improvisation and Entrepreneurial Journalism: Reimagining Innovation. *Journalism Studies*, 22(11), 14871503. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2021.1951618>
- Windschuttle, K. (1998). Cultural studies in journalism education: Obscurantism equals profundity. *Asia Pacific Media Educator*, 1(4), 6074. <https://ro.uow.edu.au/apme/vol1/iss4/6>

---

## RÉSUMÉ | ABSTRACT | RESUMO

---

### Teaching Journalistic Innovation

Educational Approaches in the Francophone Context

Abordagens pedagógicas no contexto francófono

**Fr.** L'évolution des technologies, notamment la digitalisation et l'automatisation, ont conduit à des transformations majeures dans les pratiques professionnelles des journalistes. Sous l'impulsion de ces changements, l'innovation et l'entrepreneuriat en journalisme ont connu un essor à partir de la moitié des années 2010. Face à ce phénomène, les formations professionnelles en journalisme ont intégré de plus en plus à leurs cursus des cours centrés sur l'innovation et l'entrepreneuriat. Pour autant, l'importance accordée à l'innovation dans la formation en journalisme soulève des questions sur la manière dont cette notion est définie et enseignée, un aspect encore peu exploré dans la littérature francophone. À partir d'une analyse comparative de 106 cours dans quatre régions francophones (Belgique francophone, Suisse romande, Québec et France), cette étude de cas se penche de manière plus détaillée sur deux cours basés sur l'apprentissage par projet proposés dans des écoles de journalisme en Belgique francophone et Suisse romande. L'analyse de ces cours, complétée par des entretiens semi-directifs avec des professionnels des médias participant à l'enseignement, montre que l'innovation qui y est véhiculée est : (1) polysémique, car elle s'articule autour de quatre dimensions (innovation narrative et de procédé ; motivations sociétales et commerciales) ; (2) orientée public de manière transversale ; (3) collaborative, car sa pédagogie est façonnée par des acteurs universitaires, journalistiques, non-journalistiques et des « actants » technologiques. Ces résultats montrent, en filigrane, la manière dont les écoles de journalisme négocient leur pédagogie entre logiques académiques et professionnelles. Ils contribuent également à la réflexion sur la place des acteurs non-professionnels du journalisme et des actants technologiques dans la création de projets pédagogiques capables de concilier les évolutions des pratiques journalistiques avec une réflexivité et un esprit critique permettant aux futurs journalistes de naviguer à travers les changements de leur profession.

**Mots-clés :** innovation journalistique ; formation en journalisme ; journalisme entrepreneurial

**En.** Technological developments, particularly digitalisation and automation, have led to major transformations in journalists' professional practices. Driven by these changes, innovation and entrepreneurship in journalism have flourished since the mid-2010s. In response to this phenomenon, professional journalism training programmes have increasingly incorporated modules focused on innovation and entrepreneurship into their curricula. However, the emphasis placed on innovation in journalism training raises questions about how this concept is defined and taught, an aspect which remains largely unexplored in the French-speaking literature. Based on a comparative analysis of 106 courses across four French-speaking regions (French-speaking Belgium, French-speaking Switzerland, Quebec and France), this case study offers a detailed look at two project-based learning courses offered at journalism schools in French-speaking Belgium and French-speaking Switzerland. An analysis of these courses, supplemented by semi-structured interviews with media professionals involved in teaching, shows that the innovation conveyed in them is: (1) polysemic, as it revolves around four dimensions (narrative and process innovation; societal and commercial motivations); (2) cross-cutting in its audience focus; (3) and collaborative, as its pedagogy is shaped by academic, journalistic and non-journalistic stakeholders, as well as technological 'actors'. These findings implicitly reveal how journalism schools balance their teaching approaches between academic and professional imperatives. They also contribute to the discussion on the role of non-professional journalism stakeholders and technological actors in the creation of educational projects capable of reconciling developments in journalistic practices with a reflective and critical mindset, enabling future journalists to navigate the changes in their profession.

**Keywords:** journalistic innovation; journalism training; entrepreneurial journalism

**Pt.** A evolução das tecnologias, especialmente a digitalização e a automação, provocou transformações profundas nas práticas profissionais dos jornalistas. Impulsionados por essas mudanças, a inovação e o empreendedorismo ganharam força no jornalismo a partir de meados da década de 2010. Diante desse fenômeno, os cursos de jornalismo têm incluído cada vez mais disciplinas voltadas para a inovação e o empreendedorismo em seus currículos. No entanto, o destaque dado à inovação na formação em jornalismo suscita questões sobre como esse conceito é definido e ensinado, um aspecto ainda pouco explorado na literatura francófona. A partir de uma análise comparativa de 106 disciplinas em quatro regiões francófonas (Bélgica francófona, Suíça romanda, Quebec e França), este estudo de caso examina, de forma mais detalhada, duas matérias que adotam a aprendizagem baseada em projetos e são oferecidas em escolas de jornalismo na Bélgica francófona e na Suíça romanda. A análise dessas disciplinas, complementada por entrevistas semiestruturadas com profissionais da mídia envolvidos no ensino, mostra que a inovação ali veiculada é: (1) polissêmica, pois se articula em torno de quatro dimensões (inovação narrativa e de processo; lógicas societais e comerciais); (2) orientada para o público de maneira transversal; (3) colaborativa, já que sua pedagogia é moldada por atores acadêmicos, jornalísticos, não jornalísticos, e “actantes” tecnológicos. Os resultados revelam, de forma subjacente, como as escolas de jornalismo negociam sua pedagogia entre lógicas acadêmicas e profissionais. Eles também contribuem para a reflexão sobre o papel de atores não profissionais do jornalismo e actantes tecnológicos na criação de projetos pedagógicos, capazes de conciliar as transformações das práticas jornalísticas com a reflexividade e o pensamento crítico necessários para que futuros jornalistas lidem com as mudanças em sua profissão.

**Palavras-chave:** inovação jornalística; formação em jornalismo; jornalismo empreendedor

