

Le rôle des stéréotypes dans la bipolarisation des formations au journalisme

Bertrand LABASSE

Professeur
Université d'Ottawa
b.labasse@pressetech.org

Un étudiant en journalisme apprend, en principe, bien vite qu'il lui faut éviter les clichés « comme la peste ». Il est donc curieux de relever que, malgré ces mises en garde, la question de l'enseignement du journalisme est elle-même saturée de clichés écrasants. Dans cet article, nous nous proposons, en parcourant un certain nombre de ces lieux communs, de montrer comment ceux-ci, loin d'être anodins, pourraient compter parmi les principaux obstacles à l'évolution de ce domaine. Il s'agit le plus souvent d'oppositions binaires, dont la déconstruction permet de mieux comprendre les tensions que subissent les formations au journalisme, mais aussi de distinguer les voies d'une nouvelle dynamique pour ces formations et, à travers elles, pour les entreprises de presse.

La première figure, la plus classique en tout cas, est celle du « professionnel ombrageux », assénant son mépris péremptoire pour tout enseignement en la matière : « *Il paraît que le journalisme s'enseigne. On le dit, et il faut le croire, même si cette croyance offense le sens commun* » (Vandromme, 1992, p. 9). En s'en prenant ainsi aux « *cours magistraux, enflés de la nullité de leur inimportance* » (ibid) et aux « *radoteurs de balivernes guindées dans leur foutoir de sociologue* », l'auteur ne se signale pas par la nouveauté de son propos. Le thème est si usé qu'il a un demi-siècle déjà, Hollywood lui avait consacré un film où Clark Gable, dans le rôle du professionnel caustique, accablait Doris Day dans celui de

l'enseignante en journalisme (*Teacher's Pet*, 1958). Le débat n'a guère changé depuis la fin du 19^e siècle où les toutes premières tentatives d'enseignement du journalisme se heurtèrent à de semblables sarcasmes, aux États-Unis (Winkin, 1996, p. 32) comme en France (Ferenczi, 1993, p. 51-57 ; Delporte, 1999, p. 176-179). Une variante moins radicale, mais beaucoup plus fréquente, voire dominante, soutient au contraire l'enseignement du journalisme mais ne parvient à le concevoir que comme un entraînement pratique (voir Charon, 1996), généralement fondé sur l'imitation des méthodes des anciens et, si possible, assuré par eux. Ainsi, tout en paraissant s'opposer à la première, elle abonde en réalité dans son sens, se contentant de reporter sur les centres de formation la charge d'un apprentissage sur le tas que les responsables éditoriaux ne sont plus prêts à assumer.

À l'opposé se dresse une autre posture convenue, celle de l'« universitaire condescendant », pour qui un tel enseignement – « *l'aventure éducative la plus louche présentée sous des auspices respectables*¹ » – devrait avant tout procéder de la production et de la transmission d'un savoir académique ou d'une approche critique, idéalement des deux. Elle non plus ne date pas d'hier : dans la Rome antique, rappelle Cousin, Cicéron « *attribue le dédain des philosophes à l'égard de la rhétorique au fait que la rhétorique est orientée par la pratique, contrairement à la philosophie qui est spéculative* » (dans Quintilien, 1975, p. 52).

On pourrait ajouter à celles-ci d'autres stéréotypes, en particulier celui de l'employeur « *borné dans sa nature, infini dans ses vœux* », réclamant une main d'œuvre taillée aux normes de sa propre production, à l'instar de ce responsable d'une radio qui, après que l'on lui ait présenté diverses améliorations pédagogiques, assenait tranquillement : « *Je n'en ai rien à faire. Tout ce qui m'intéresse est de savoir si vos diplômés savent se servir d'un magnétophone* » (Hamilton & Izard, 1996). Mentionnons aussi le « prophète des nouvelles technologies », annonçant la fin des temps anciens et promettant le salut à ceux-là seuls qui se convertiront sans réserve aux réseaux sociaux ou à tout autre avatar du Web 2.0 ou 3.0. L'influence de ces deux acteurs est évidemment considérable : le premier a la main sur l'embauche et parfois l'accréditation, voire une partie du financement ; le second, oracle en période troublée, apporte le type de réponses simples et péremptoires qui est propre à séduire une communauté désespérée.

Ces quatre postures-types présentent plus d'un point commun : un propos qui emprunte plus à l'affirmation qu'à la démonstration, une surdétermination manifeste (et assumée) par leurs points d'origine respectifs et, souvent, une remarquable indifférence aux données

empiriques, voire à l'objet même de leur discours (le journalisme en soi). Toutefois, les figures du professionnel et de l'universitaire, seules à pouvoir réellement se disputer la légitimité pédagogique, méritent une attention particulière.

La bipolarisation des approches pédagogiques

Les lieux communs qui foisonnent dans le champ du journalisme n'aiment pas la solitude. Ils ne prospèrent, le plus souvent, qu'en formant des couples bien rôdés de pôles antagonistes. C'est le cas de la « mission » du journalisme contre la logique commerciale, des nouveaux médias contre les anciens, de la vérité contre la manipulation, du sensationnalisme contre la rigueur, de l'« homme de la rue » contre l'intelligentsia, de l'information brute (« hard news ») contre les autres articles (« soft news »), de la connivence contre l'intransigeance, etc. Dans cet univers balisé, chacun est invité à choisir son camp et le fait d'autant plus facilement que ces alternatives, variations sur le thème du bien et du mal, n'invitent pas à trop d'effort de réflexion. Or, celle-ci aiderait non seulement à distinguer le caractère imaginaire de ces choix mais aussi leur capacité à stériliser le journalisme en le privant d'une grande partie de son potentiel d'évolution méthodologique, technique ou conceptuelle.

De façon générale, opposer A et B revient à exclure subrepticement un grand nombre de possibilités, dont on se contentera ici d'en rappeler quelques-unes :

- A ou B – et parfois les deux – ne sont possibles (par exemple la « vérité ») ou isolément satisfaisantes (être la voix du peuple ou celle des élites ?) ;

- Les alternatives A et B sont absolument indissociables (l'utilité sociale ou la viabilité économique ?) ou, du moins, simultanément souhaitables (délivrer de l'information importante ou tenter de plaire ?) ;

- Il existe entre A et B une gradation continue de positions, dont plusieurs ou toutes sont préférables à A ou B (la complicité ou l'agressivité ?) ;

- Enfin, le choix entre A ou B masque une troisième option (C), plus féconde ou un problème plus sérieux.

En saturant la question de la pédagogie du journalisme, l'opposition entre les professionnels et les savants s'inscrit typiquement dans ce dernier type de canalisation des possibles, étant entendu que les premiers incarnent « La Pratique » et les seconds « La Théorie ». Le

problème semble aisément se réduire à une lutte d'influence entre deux camps, voire une « bataille » (Wicklein, 1994) et pourquoi pas une « guerre » (Turner, 2000). De fait, au cours des années 1990, une rafale de publications a donné à cette tension persistante la dimension d'un conflit ouvert. Dans l'hémisphère Sud, un article d'opinion au titre explicite, « *La pauvreté de la théorie des médias* » (Windschuttle, 1997), relevait le déséquilibre de statut académique entre « *ceux qui enseignent la théorie et ceux qui enseignent la pratique* », soulignant que les premiers, « *qui n'ont jamais travaillé pour un quelconque organe d'information* », ne comprennent pas « *les méthodes de production, les valeurs et les contraintes de ce métier* ». Largement commenté et republié (Windschuttle, 1998a, 1998b), le manifeste déplorait que ces derniers n'en aient pas moins « *gagné la part du lion dans les positions de professeurs de ce champ* » dont ils nient, selon lui, les principes au nom d'une théorie critique orientée et dépourvue de valeur explicative².

Dans l'hémisphère Nord, un article moins acerbe mais beaucoup plus documenté avait lui aussi souligné que « *une école de journalisme après l'autre, les journalistes expérimentés sont bloqués en faveur des théoriciens* » (Wicklein, *op. cit.*). Le débat était bientôt porté à son apogée par la publication d'un rapport détaillé (Medsker, 1996) commandé par le Freedom forum, l'une des principales fondations états-unienne consacrées au journalisme. S'appuyant notamment sur une enquête quantitative menée à la fois auprès d'universitaires et de responsables éditoriaux, le rapport dressait lui aussi, chiffres à l'appui, le portrait alarmant d'un enseignement perdant sa substance au sein de « *diplômes génériques en communication* » et « *mis en danger par les pratiques d'embauche et les conceptions de l'enseignement du journalisme des universités* » (p.7). L'étude relevait ainsi que « *17% des enseignants [permanents] n'ont jamais travaillé en tant que journalistes* », tandis que « *47% ont moins de dix ans d'expérience* » dans ce métier (*ibid.*). En retour, quelques universitaires n'ont pas manqué d'allumer des contre-feux, pouvant aller jusqu'à la description fantaisiste d'un champ « *historiquement interdisciplinaire* » mais « *confronté à des pressions croissantes pour abandonner sa nature académique* » (Reese, 1999).

Dans un tel contexte, on comprend que la « crise » qu'a connue en 2002 l'École supérieure de journalisme de Columbia ait eu un impact symbolique qui dépassait largement les frontières de cette université et même de ce pays. L'« école de Pulitzer », qui a inspiré à un titre ou à un autre beaucoup de celles qui la suivirent dans le monde entier³, devait en effet une grande partie de son prestige professionnel à son enseignement ostensiblement technique et intensif. Ainsi, la soudaine décision du

président de l'Université Columbia, Lee Bollinger, d'ajourner la sélection d'un professionnel destiné à remplacer le doyen sortant de l'école de journalisme (et praticien chevronné) a-t-elle pu être ressentie comme un événement stratégique : la chute de la plus éminente forteresse de la formation par la pratique. Or, ce n'était nullement le cas. Certes, la note du président soulignant qu'« *enseigner le savoir-faire du journalisme est un objectif respectable mais clairement insuffisant dans ce monde nouveau et au sein d'une grande université* » (Bollinger, 2002) pouvait inquiéter, mais ni le profil de son auteur⁴, ni son approche, ambitieuse mais méthodique et respectueuse de l'habitus journalistique, ne coïncidaient avec l'image forcée d'un brutal asservissement académique. Au terme d'une année de réflexion collégiale, l'école, si elle a enrichi ses programmes, n'a rien perdu de son identité professionnelle. Pour autant, comme on le verra, cette occasion presque idéale de réexaminer le clivage si « évident » entre savoirs et savoir-faire et de tenter de dépasser ses implications ne paraît guère avoir été saisie, voire remarquée.

Avant de s'interroger sur lesdites implications, il convient de se rappeler qu'un cliché ou un lieu commun est, par définition, propre à une communauté symbolique (Molino, 1998). Ceci incite à se demander dans quelle mesure ce que l'on note dans certains pays anglophones a – ou non – cours dans d'autres lieux.

Une dichotomie ubiquitaire ?

D'un continent à l'autre, la situation ne se présente évidemment pas de façon identique : si la césure entre praticiens et théoriciens se remarque dans bien d'autres pays, des proportions comme celles dont s'alarme Medsger y seraient au contraire perçues comme un triomphe inimaginable de la présence journalistique au sein de l'université. C'est par exemple le cas en France où des règles de qualification académique très spécifiques (qui restreignent, sans l'interdire, l'accès de praticiens sans doctorat aux postes de titulaires) ne permettent guère à la « bataille » de se développer frontalement sur le terrain du recrutement et du pouvoir universitaire. Pour autant, cette césure s'y manifeste non seulement dans la co-existence délicate de deux types d'écoles (certaines, privées, étant encadrées par des professionnels et les autres, plus nombreuses, relevant d'un fonctionnement universitaire classique), mais aussi dans la séparation des enseignements au sein même de ces dernières. Tandis que les cours théoriques y sont normalement assumés par des universitaires, les cours professionnalisants sont volontiers délégués à des praticiens, généralement à temps partiel et à statut précaire. Cette

division entre les hautes castes du savoir et le tiers-État de la pratique est propre à engendrer des tensions : généralement confinées au sein des établissements (et donc peu documentées), elle peuvent exploser publiquement à l'occasion d'une crise, comme ce fut récemment le cas pour une école de journalisme du Sud-Est de ce pays (Jalabert, 2005). En outre, l'opposition entre apprentissages théoriques et pratiques est extrêmement présente, voire dominante, dans la perception que les professionnels ont de l'enseignement de leur métier, saluant au sein de certains établissements « *qu'ils ne soient pas théoriques mais bien centrés sur la seule pratique, reposant sur la contribution d'enseignants journalistes en activité [...]* » (Charon, 1996, p. 2).

Au Canada, si l'on relevait il y a quelques décennies que les formations « *ont résisté à l'évolution des États-Unis vers des programmes de journalisme employant des chercheurs en communication avec de hautes qualifications académiques mais peu, voire aucune, expérience professionnelle* » (Scalon, 1969), cette « résistance » a, depuis lors, été très largement remise en question. L'évolution se note tant dans les faits – par exemple des universités fusionnant leur école de journalisme et leur département de communication (Johansen, Weaver et Dornan, 2001) – que dans la montée des voix réclamant une approche plus académique de cette formation (Edge, 1994 ; Gasher, 2005).

Sous une forme ou sous une autre, la confrontation entre les approches théorique et pratique de l'enseignement du journalisme peut être relevée dans des pays aussi divers que le Brésil (Marques de Melo, 2009), la Slovénie (Poler-Kovacic & Laban, 2009), la Moldavie (Angheli, 2001), l'Égypte et la Jordanie (el-Nawawy, 2007), le Portugal (Pinto & Sousa, 2002) ou le Bangladesh (Ullah, 2008). Ainsi paraît-elle bien présenter un caractère, sinon forcément universel⁵, du moins suffisamment prégnant pour apparaître comme un problème central.

Mais, du même coup, ne doit-on en conclure qu'un problème si largement attesté n'a rien d'imaginaire ? Là n'est pas la question : il est rare qu'un lieu commun n'ait quelque fondement empirique. Son premier inconvénient est de généraliser ou d'uniformiser des cas particuliers en occultant ce que chacun peut avoir de singulier (au prix de l'invocation récurrente mais absurde des « exceptions qui confirment la règle »). Par la force des choses, ce texte même est très loin d'échapper à ce type de réduction⁶. Toutefois, ce n'est pas non plus ce qui nous intéresse ici. L'important en l'espèce est que ces constructions sont aussi, voire surtout, des « définitions de situation » qui, en offrant une lecture spécifique d'un problème, canalisent du même coup les façons de l'aborder et les voies pour le résoudre.

Un équilibre introuvable

L'approche usuelle de l'enseignement du journalisme découle tout naturellement de la dichotomie entre savoirs et pratiques. Puisque ces deux pôles s'imposent comme des évidences, la question qui en résulte est évidemment celle de trouver la recette assurant le meilleur équilibre possible entre l'une et l'autre source. De fait, la quête obsessionnelle de cet équilibre n'a cessé depuis un siècle. En France, malgré sa vocation plus politique et sociale que technique, l'École supérieure de journalisme de Paris, associait dès 1899 « deux sortes d'enseignements, les cours professionnels et [...] les cours théoriques » (Dombrowsky, 2000). Aux États-Unis, « un équilibre entre les connaissances et la technique professionnelle était clairement ce que Joseph Pulitzer avait en tête lorsqu'il réfléchissait à la création d'une école [...] à Columbia dans un mémoire datant de 1902 » (Cunningham, 2003). Une centaine d'années plus tard, le problème de l'équilibre reste prédominant : « Les discussions contemporaines sur l'éducation au journalisme en Australie s'orientent généralement vers le « problème » d'obtenir le « bon équilibre » du curriculum entre un entraînement aux aptitudes professionnelles et une éducation aux arts libéraux (c'est-à-dire quelle part de théorie et quelle part de pratique ?) » (O'Donnell, 2001). Il est symptomatique que le magazine de l'Association des universités et collèges du Canada ait traité le problème de l'enseignement du journalisme sous la forme d'une simple confrontation entre deux essais opposés : « Écoles de journalisme : c'est l'heure de rejoindre l'académie » (Ward, 2003) et « Enseignement du journalisme : maintenez-le technique » (Hayes, 2003).

Certes, des voix se sont fait entendre pour dénoncer cette « fausse dichotomie » (Reese, 1999 ; Ricketson, 2001; De Burg, 2003) et, à l'évidence, celle-ci ne tient pas compte d'un certain degré de métissage, tant humain que thématique. Sur le plan des acteurs, nombre d'enseignants ont, au long de leur parcours, acquis un double bagage, journalistique et universitaire. Sur celui des matières, beaucoup de cours – par exemple ceux consacrés au droit de la presse – ne peuvent se réduire ni à de la pratique, ni à de la théorie. Dans le contexte de l'enseignement du journalisme, ils relèveraient d'une autre catégorie, les cours « sectoriels », visant à transmettre des savoirs à vocation professionnelle. Les questions d'éthique et de déontologie, elles-aussi, échappent nécessairement à cette dichotomie.

Toutefois, nuancer et complexifier⁷ l'image d'une bipolarisation des enseignements et des enseignants en prenant en compte les réalités des formations actuelles peut s'avérer trompeur. En effet,

ces raffinements, si nécessaires soient-ils, contribuent à masquer la question du « troisième pôle », celui dont l'effacement actuel marque l'échec épistémologique des deux autres. Nous voulons ici soutenir la proposition que le problème de l'« équilibre » entre les apports évoqués plus haut est insoluble car aucun dosage entre théorie et pratique ne peut le résoudre. De fait, le bilan de l'un et de l'autre s'avère bien mince. Au terme d'un siècle de confrontation, ni le pragmatisme athéorique des philistins ni le savoir des pharisiens n'ont su apporter au journalisme, aujourd'hui plus désemparé que jamais, le type d'expertise professionnelle, tant technique que conceptuelle, qui lui permettrait de relever les défis civiques et économiques auxquels il est confronté. Pour bien percevoir cet échec commun, il faut évoquer un autre lieu commun, celui de l'omniprésente comparaison disciplinaire.

L'art du journaliste ?

Le raisonnement par analogie (ou opposition) avec d'autres spécialités est une figure récurrente des discours sur l'enseignement du journalisme. On l'a, notamment, comparé avec la formation des ingénieurs et assimilés, des architectes, des gestionnaires d'entreprise, des enseignants ou encore des comptables⁸. Toutefois, les références les plus sollicitées sont de très loin les études de droit et, surtout, de médecine. Cette approche, là encore, n'est que modérément nouvelle : soucieux d'apprendre du rhéteur Gorgias « *quelle est la vertu de son art, ce qu'il prétend savoir et ce qu'il enseigne* » (Platon, trad. Cousin, 1826, p. 183), Socrate compare celui-ci à d'autres domaines, en particulier la médecine, pour conclure que l'objet de son enseignement n'est pas un art mais « *un usage, une routine* », qui ne suppose que « *du tact, de l'audace, et de grandes dispositions naturelles à converser avec les hommes* » (p. 229) alors que « *la médecine a étudié la nature du sujet sur lequel elle travaille, connaît les causes de ce qu'elle fait, et peut rendre raison de chacune de ses opérations* » (p. 344-345).

Plus tard, la comparaison avec les études médicales ou juridiques a accompagné la mise en place des premières formations au journalisme. Dans son texte programmatique, Pulitzer (1904) s'y référait à de nombreuses reprises, pour évoquer tant leur statut académique (« *Avant la fin du siècle, les écoles de journalisme seront généralement acceptées comme une composante de l'enseignement supérieur spécialisé, à l'instar du droit ou de la médecine* ») que leur origine (« *l'idée de l'atelier est ce qui prévalait auparavant en droit et en médecine* ») ou encore leur corps enseignant et leur pédagogie. Un autre pionnier de l'enseignement du journalisme,

concepteur du premier vrai programme d'Espagne en ce domaine, le situait dans la même perspective : « *Ainsi que nous ne concevons pas une faculté de médecine [...], on n'imagine pas non plus de faculté de journalisme [...]* » (Graña González, 1930, p. 25).

La comparaison disciplinaire se poursuit vigoureusement aujourd'hui, mais elle ne peut que souligner l'écart qui sépare encore et toujours le précaire état de l'enseignement du journalisme et l'éclatante position de ses homologues médicaux ou juridiques, notamment en termes de légitimité professionnelle ou académique (Adam, 2001 ; de Burg, 2003), de passage nécessaire pour accéder à la profession⁹ (Dates, 2006 ; Miège, 2007) ou de pédagogie (Stephens, 2000 ; Steel & Carmichael, 2007).

C'est toutefois sur le plan épistémologique, déjà si présent dans la critique de Socrate, que la comparaison serait la plus cruelle. Et sans doute la plus fondamentale, tant il est vrai que la question des savoirs spécifiques (appliqués) conditionne toutes les autres. Si l'on veut, à l'instar de Lerner (2008), parler d'« échec » des écoles de journalisme, c'est plutôt là qu'il faut le situer. C'est là, aussi, que la séculaire opposition théorie-pratique révèle, à l'aune des autres spécialités, la réalité de son bilan. S'il s'était construit dans la même logique, l'enseignement médical ne pourrait guère offrir que des cours magistraux érudits (sur des thèmes tels que la sociologie des professions de santé ou l'histoire de la médecine) et, d'autre part, des travaux pratiques confiés à des « thérapeutes » empiriques (par exemple des rebouteux ou des guérisseurs par les plantes). Or, il existe bien des professeurs de médecine, c'est-à-dire des experts en leur art, forts de savoirs approfondis mais résolument appliqués, pour qui tracer une démarcation aussi étanche entre théorie et pratique semblerait sans doute saugrenu.

La comparaison présente des limites évidentes, mais elle pose une intéressante question. Dans quelle mesure peut-on vraiment parler, sous cet angle, de « professeurs de journalisme », en d'autres termes d'un corps de spécialistes s'appuyant sur cette expertise avancée qui, comme le disait Socrate, « *connaît les causes de ce qu'elle fait, et peut rendre raison de chacune de ses opérations* » ? Ce troisième pôle, celui de l'expertise, ne se réduit ni à celui de la théorie ni à celui de l'habileté pratique : il s'agit bien d'un troisième pôle, qui se nourrit des deux autres et les nourrit en retour. Dans le cas du journalisme, en particulier francophone, ce champ paraît largement en friche : le tumultueux mariage de la théorie et de la pratique n'a pas produit d'enfants ou les a étouffés.

Un problème fondamentalement technique ?

Peu de responsabilités sont aussi ingrates que la direction d'une école de journalisme. Malgré le dévouement et l'implication remarquables de leurs animateurs, forts, le plus souvent, d'une riche expérience professionnelle et d'une énergie considérable, ils sont, comme on l'a vu, confrontés continuellement à la négation condescendante de leur travail.

Au-delà des discours récurrents, rappelons la manifestation la plus empirique de cette négation : le passage par une école de journalisme n'est pas perçu comme nécessaire pour l'exercice de ce métier. En France, un peu plus de 15% des nouvelles cartes de presse attribuées en 2008 l'ont été à des diplômés d'une école de journalisme accréditée (OMP, 2009)¹⁰. Si l'on élargit le périmètre aux établissements non reconnus par la profession, le taux est évidemment plus important, mais n'atteint sans doute pas le tiers des nouveaux journalistes. Cette proportion est très largement supérieure dans beaucoup d'autres pays – plus des deux tiers aux États-Unis (Cleghorn, 1993 ; Dickson, 1996) – et l'est aussi, même en France, dans les « grands » médias tels que les télévisions et quotidiens nationaux. Il n'en reste pas moins qu'elle témoigne d'une indifférence collective vis-à-vis de la formation qui ne s'explique en rien par la « simplicité » que les naïfs prêtent à ce métier. Les aptitudes à maîtriser pour pratiquer un journalisme seulement acceptable sont plus nombreuses, variées et complexes que pour être, par exemple, un avocat simplement passable (et la pratique du droit, facilitée par l'accès aux bases de données de jurisprudence, pourrait parfaitement s'acquérir « sur le tas » par le seul apprentissage au sein d'un cabinet).

On connaît l'argument qui s'oppose à l'obligation d'une formation au nom de la liberté d'expression. Il est, à l'évidence, si boiteux¹¹ que l'on peut difficilement le tenir pour une justification réelle : outre la désinvolture d'une « profession » en réalité bien peu corporatiste, la volonté de ses dirigeants de garder les mains libres semble une explication autrement plus crédible. Dans une logique économique, la crainte de devoir recourir à une main-d'œuvre spécifiquement qualifiée ne peut être contrebalancée que par l'apport que représenterait cette compétence spécifique, et ce n'est apparemment pas le cas.

D'où un paradoxe, évoqué notamment par Pépin (1996) : bien que les écoles de journalisme soient constamment à l'écoute des entreprises de presse¹² et s'efforcent d'être en prise directe avec leurs pratiques, elles ne parviendraient pas, selon celles-ci, à répondre à leurs besoins. Pour dépasser le fatras des critiques vagues ou contradictoires, il est

donc important d'examiner de façon concrète et détaillée les points qui posent réellement problème. Or, l'examen des quelques données quantitatives disponibles sur cette question (données, comme souvent, absentes dans le monde francophone¹³) apporte des éclairages troublants. C'est en particulier le cas de l'étude menée par Medsger (*op. cit.*) auprès de 500 responsables de rédactions et de 446 enseignants en journalisme (voir tableau n°1).

Tableau n°1. Evaluation (importance et satisfaction) d'objectifs pédagogiques par des responsables de rédaction (RR) et des enseignants en journalisme (EJ)	Importance		Satisfaction	
	RR	EJ	RR	EJ
Capacités de base en collecte d'informations et en rédaction	98	95	71	81
Capacité à rédiger de façon claire	97	95	67	80
Compréhension de ce que la précision et l'honnêteté sont essentielles au journalisme	96	92	85	85
Savoir-faire en interview	95	89	45	64
Analyser l'information et les idées	94	96	46	63
Capacité à organiser des sujets complexes avec finesse et clarté	86	78	36	49
Capacité à rédiger dans l'urgence	82	78	58	73
Être prêt à rentrer dans la profession comme un journaliste débutant compétent	79	83	57	77
Bonne connaissance de l'actualité	78	83	70	46
Capacité à percevoir des lacunes dans la couverture d'un sujet	77	76	44	44
Engagement pour les valeurs liées à la liberté de l'information	77	85	71	81
Capacité à développer des idées de sujet	76	68	58	79
Conscience de la responsabilité qu'implique l'information des citoyens	73	84	64	73

Capacité à dialoguer avec des sources d'origines très variées	72	73	38	45
Capacité à mener des enquêtes en profondeur	67	73	27	55
Capacité à développer des contacts dans un secteur spécifique et à le couvrir	67	53	27	55
Engagement très fort dans le métier de journaliste	66	70	66	70
Capacité à résoudre des dilemmes éthiques	59	79	56	60
Conscience de ce que le journaliste doit conserver sa sensibilité	58	61	46	62
Capacité à utiliser l'informatique comme outil de recherche et de communication	55	70	53	65
Notions d'utilisation des photos, du graphisme et des schémas	51	55	43	58
Expérience dans l'utilisation des lois sur l'accès aux informations administratives	49	50	25	45
Connaissance du droit de la presse	48	66	61	78
Familiarisation à l'organisation et au fonctionnement d'une rédaction	40	44	39	59
Conscience de ce qu'un journaliste peut avoir à faire preuve de courage	36	45	42	53
Bonne connaissance des transformations que connaît le journalisme	31	53	45	54
Expérience dans des genres journalistiques variés (magazine, TV, internet..)	21	48	32	57
Bonne connaissance des critiques contemporaines adressées au journalisme	15	35	31	45
Connaissance de l'histoire et de l'évolution du journalisme	15	36	49	50
<p>Pourcentage des répondants estimant que le thème est important (importance) et qu'il est bien ou très bien enseigné (satisfaction). Traduit et retraité d'après Medsger, 1996. (Tri selon l'importance RR).</p>				

Le premier constat est que, même en tenant compte des biais inhérents à ce type d'enquête¹⁴, ces données ne confirment en rien

l'hypothèse courante d'une divergence de fond entre enseignants et responsables éditoriaux. En moyenne (sur la valeur absolue des différences) l'écart d'appréciation entre les uns et les autres quant à l'importance des divers thèmes ne représente que 8,8%. Les principales différences portent, sans surprise, sur les aspects axiologiques et la culture professionnelle, ainsi que sur ces aptitudes multimédia qui obsèdent tant nombre de formateurs. Quant à l'écart moyen de jugement sur la qualité des enseignements, il est naturellement plus élevé mais ne dépasse pas 13,9%, ce qui est moins que ce que l'on aurait pu attendre.

Dès lors, comment comprendre la désaffection qui frappe les formations et, en particulier, le fait que celles-ci n'éclipsent pas, aux yeux de tous les responsables éditoriaux, les autres voies d'accès à la profession ? Les éléments d'explication sont évidemment nombreux, notamment le fait que les employeurs de presse ne passent pas toujours, et en tout cas pas tous, pour des dirigeants éclairés, prioritairement soucieux de la valeur de leur production et clairvoyants quant aux moyens de la développer. Toutefois, certains aspects essentiels se dégagent clairement de ces données. Sur les sept aptitudes considérées comme importantes par plus de 80% des employeurs, six sont strictement techniques, portant sur la collecte de l'information et, surtout, sur la rédaction. De même et surtout, 11 des 12 aptitudes pour lesquelles on relève le plus haut degré d'insatisfaction pondérée (celles pour lesquelles la différence entre importance et satisfaction est supérieure à 20 points) relèvent des fondements techniques du journalisme : enquête, conception et rédaction. Il est frappant de constater que ce déficit par rapport aux attentes touche avant tout le type d'aptitudes avancées associées aux difficultés du journalisme contemporain (par exemple la « capacité à organiser des sujets complexes avec finesse et clarté », pour laquelle le différentiel satisfaction-importance atteint - 50 points) mais qu'il concerne aussi les bases traditionnelles censées être le point fort des écoles, en particulier les « capacités de base en collecte d'informations et en rédaction » (- 27 points).

En somme, si l'on applique la classique distinction pédagogique entre « savoir », « savoir-être » et « savoir-faire », il apparaît ici que l'enseignement du journalisme est beaucoup moins mis en cause quant aux savoirs qu'il dispense (histoire, droit) ou au savoir-être qu'il confère (déontologie) – même si les uns et les autres ont pu être attaqués par ailleurs¹⁵ – qu'en ce qui concerne les savoir-faire techniques qu'il apporte, ceux-là mêmes qu'une formation largement dispensée par des praticiens était supposée garantir. Si la supériorité d'un enseignement

professionnel se juge principalement à la capacité de ses diplômés à assurer mieux que d'autres les fonctions auxquelles ils sont destinés, alors la question des aptitudes opératoires, du niveau de maîtrise apporté dans ce qui fait le cœur de ce métier, est effectivement cruciale.

L'expertise journalistique en question

L'avis des responsables éditoriaux ne saurait évidemment constituer le critère absolu d'évaluation de l'enseignement du journalisme. Toutefois, d'autres questionnements convergent vers le même problème. C'est en particulier le cas de ceux qui portent sur les contenus et, plus généralement, sur la dynamique de l'élaboration des connaissances techniques dans ce champ. Ainsi, une analyse systématique de manuels de journalisme (et, plus généralement, de rédaction professionnelle) n'a-t-elle pas permis d'y trouver les traces du développement d'une expertise significative de l'art d'écrire (Labasse, 2006).

Au-delà des recettes et des préceptes péremptaires, souvent discutables¹⁶ et parfois contradictoires, qui se transmettent d'une génération de praticiens à la suivante, les rares éléments déclaratifs – et à ce titre vérifiables – qu'il a été possible d'y relever se sont révélés infondés, inappropriés ou erronés, suggérant que ce domaine n'a pas su tirer parti des éclairages que les sciences sociales, cognitives, etc., auraient pu lui apporter. On ne connaît pas d'étude similaire sur les techniques d'enquête et d'interview, mais tout porte à croire que, dans l'ensemble, celles-ci demeurent pareillement assises sur l'expérience et les usages des anciens, étanches aux échanges interdisciplinaires et aux recherches appliquées qui pourraient les renforcer. On peut naturellement nuancer ces propos en évoquant, tant dans le domaine de la rédaction que dans celui de la collecte d'information, quelques tentatives d'auteurs isolés ou de rares points ayant fait l'objet d'innovations – comme l'utilisation des techniques statistiques dans les enquêtes de presse en Amérique du Nord (*Computer assisted reporting*) – mais il n'en reste pas moins que l'« art du journaliste » demeure la friche épistémologique qu'il était il y a un demi-siècle. Par comparaison, la quasi-totalité des domaines de l'activité humaine n'ont cessé de développer leurs connaissances appliquées au cours de la même période (que l'on songe simplement à la technicité d'un agriculteur, d'un mécanicien auto, d'un sportif, ou d'un infirmier par rapport à celle de leurs devanciers).

On pourrait mentionner de nombreux autres exemples d'approches négligées, comme la qualilogie, perçue comme un

apport essentiel par la plupart des secteurs industriels mais non par la presse pourtant amèrement consciente de la crise de crédibilité qu'elle traverse depuis si longtemps (CNDI, 2003). C'est toutefois en ce qui concerne le rapport à l'audience que cette friche des connaissances est le plus spectaculaire. Bien que le rapport au lecteur (qui a « le droit de savoir ») soit à la fois la justification sociale du journalisme et la clef de sa survie économique, l'ignorance dans laquelle demeurent les responsables de presse par rapport aux attentes, besoins et aptitudes de leurs audiences présumées, a surpris tous ceux qui s'y sont intéressés (Crane, 1992 ; d'Haenens, 1996 ; Neveu, 2001). Dans le même sens, l'étude des manuels évoquée plus haut a montré que la consigne inlassablement répétée d'« écrire pour son lecteur » n'était suivie d'aucune indication utilisable, les quelques affirmations avancées étant non seulement infondées¹⁷ mais aussi systématiquement dépréciatives : en construisant l'image d'un public inculte et superficiel, elles justifient un traitement de l'actualité qui contribue largement à en détourner ce même public. Or, les écoles et leurs enseignants ne se sont guère souciés d'approfondir cette question au cœur de leur métier. Ainsi, loin de constituer la pointe des connaissances et de l'innovation dans leur domaine d'activité (contrairement aux écoles professionnelles d'autres secteurs économiques), elles ne peuvent irriguer des entreprises de presse désemparées par l'effondrement de leur audience. Elles laissent donc le champ libre aux consultants en marketing et aux « experts » autoproclamés dont les méthodologies pittoresques et les conclusions invariables (réduire les articles, miser sur l'« intérêt humain » et les « gens ordinaires »...) échouent de façon toute aussi invariable, non sans accélérer au passage l'érosion du lectorat et le découragement des journalistes (Labasse, 2003).

La sphère francophone est particulièrement sujette à cette apathie. Si les États-Unis ne sont pas à l'abri du problème épistémologique central du journalisme, du moins leur inventivité et leur capacité à formaliser et nommer des pratiques empiriques sont-elles telles que la quasi-totalité des concepts qui ont cours dans la presse de langue française ont été importés de ce pays depuis le 19^e siècle et continuent à l'être¹⁸ (CNDI, 2005). En comparaison, il est difficile de répertorier des apports francophones formels à l'évolution de l'ingénierie journalistique et éditoriale et, plus généralement, de déterminer la contribution des écoles de journalismes françaises à la construction de leur champ professionnel.

Une vulnérabilité fondamentale

L'absence d'une expertise professionnelle digne de ce nom dans le champ du journalisme ne doit pas seulement être vue sous l'angle de ses conséquences pratiques, telles que la difficulté d'assurer un enseignement en l'absence de contenus techniques substantiels ou, plus en aval, l'extraordinaire vulnérabilité de la presse aux transformations de son environnement concurrentiel¹⁹. Elle influe également sur la vitalité même de l'espace public de la communication, une grande partie du flot de reproches que subissent les professionnels de l'information (sursimplification, superficialité, erreurs ou omissions, etc.) pouvant être reliée à l'archaïsme ou l'insuffisance des outils techniques ou conceptuels dont ils sont pourvus (des représentations du lectorat aux dogmes d'écriture, en passant par la méthodologie, voire l'épistémologie, de la collecte d'information). On s'épargnera un long développement, pour lequel la place manque ici, en évoquant par exemple la technique dite du « micro-trottoir » (ou « vox-pop ») dont l'incapacité à donner du sens à une information complexe est bien connue mais qui n'en prospère pas moins sur l'idée très répandue qu'elle « plaît aux gens », assertion ne reposant à notre connaissance sur aucun fondement vérifié.

En somme, les écoles de journalisme sont à la fois sources et victimes du dénuement méthodologique et technique de leur secteur professionnel. Figées par l'affrontement ostensible entre théoriciens et praticiens, elles n'ont pas su jusqu'à présent être le lieu où naissait ce troisième archétype, celui du « spécialiste », capable de développer une ingénierie professionnelle à la dimension du formidable défi du journalisme contemporain : rendre compte d'un monde de plus en plus complexe à un public de plus en plus indifférent et suspicieux dans un climat de concurrence de plus en plus âpre : « *Les valeurs du journalisme ont été forgées par un marché qui impliquait une rareté de l'information. [...] Notre époque de surcharge informationnelle met à mal cette vieille équation. Aujourd'hui, c'est l'attention, pas l'information, qui est la ressource rare [...] Tout à coup, la tâche des journalistes s'avère plus compliquée que le simple fait de rapporter de l'information* » (Meyer, 1996).

Lorsque l'information est dévaluée, tant psychologiquement que commercialement, par sa surabondance, son traitement journalistique ne peut continuer à se justifier que par une crédibilité supérieure et par le surcroît de pertinence (clarté, intérêt, etc.) qu'il confère à une actualité plus ambiguë et compliquée que jamais. Or, nombre de responsables pédagogiques avouent leur impuissance devant « *une contradiction*

que l'on a très peu de capacité à maîtriser » (Pépin, 1996) ou s'avouent « spectaculairement démunis pour affronter cette dimension » (Dunwoody, 1996), tandis qu'en aval « les journalistes affirment avec une belle unanimité qu'ils n'ont pas les moyens de faire le travail de la complexité ; ils admettent, dans le même temps, qu'ils manquent parfois de connaissances et de méthode » (Watine, 1996).

Cette surprenante impuissance collective est bien le fruit d'un conflit de légitimité symétrique, mais celui-ci est plus profond qu'une simple question de posture académique ou professionnelle : le fossé touche les briques de base de la connaissance en séparant les méthodologies et les problématiques. Les méthodologies des théoriciens ne sont pas perçues comme légitimes par les praticiens, résolument athéoriques, allergiques à tout ce qu'ils perçoivent comme du jargon et superbement confiants dans la pertinence des usages qu'ils se transmettent de génération en génération. À l'inverse, les problématiques des praticiens ne sont pas perçues comme légitimes par les théoriciens, résolument académiques, allergiques à tout ce qu'ils perçoivent comme instrumental, et superbement confiants dans la pertinence des normes qui leur sont propres.

On ne peut résumer autant sans caricaturer, mais la question évoquée plus haut sous une autre forme prend tout son sens : combien, parmi les uns et les autres, seraient prêts à se définir comme des « experts » en journalisme ? Le développement de toute expertise repose en effet sur la volonté et la capacité d'aborder des problématiques professionnelles (donc souvent opératoires) avec des méthodologies rigoureuses. La quasi-absence de cette volonté et de cette capacité dans le champ du journalisme est le principal legs du couple théoricien-praticien. Elle explique sa vulnérabilité aux pressions économiques, la confusion dans laquelle il se trouve et le peu d'évolution qu'il a connu au cours du siècle passé. Ainsi, la question constante de l'équilibre optimal, de la meilleure démarcation entre les territoires de l'un et de l'autre semble-t-elle particulièrement inappropriée.

La déclaration solennelle élaborée en 2007 par le World Journalism Education Council montre pourtant à quel point il semble difficile de la dépasser. Soigneusement élaborée par les représentants de nombreuses associations nationales ou continentales consacrées à ce domaine, la proclamation pose en effet comme principe premier que « *le cœur de l'enseignement du journalisme est un équilibre entre les contenus conceptuels et philosophiques et les contenus basés sur les habiletés* » (WJEC, 2007). De ce fait, l'affirmation qui suit, selon laquelle « *l'enseignement du journalisme est un champ académique à part entière, avec un corpus spécifique de connaissances et de théories* », outre les problèmes épistémologiques

qu'elle laisse entrevoir²⁰, peut laisser perplexe qui tenterait d'inventorier ledit corpus : la « déclaration de principes » relève plutôt de la pétition de principe.

De même, la réforme de l'enseignement de Columbia, si elle a permis d'élargir le spectre des thèmes abordés et l'approfondissement de leur traitement – notamment en créant un second master à vocation plus réflexive – procède d'une logique de juxtaposition : le nouveau master associe, d'un côté, les contenus professionnels propres à l'école et, de l'autre, des contenus disciplinaires extérieurs sur le thème choisi par l'étudiant (sciences, art, économie, etc.). Ainsi permet-elle de former des journalistes spécialisés ayant une certaine expertise sectorielle, mais non des journalistes experts en journalisme.

Des conceptions figées

Peut-il exister une véritable expertise journalistique, c'est-à-dire un corpus de connaissances appliquées (et enseignables) tendant à renforcer la « valeur » – tant commerciale que civique – du traitement journalistique de l'actualité ? Loin de tout scientisme, un simple survol des méthodes et des savoirs des autres champs académiques suffit, comme on l'a vu, pour percevoir ce qu'ils pourraient apporter, en termes d'acuité et même d'efficacité, à la pratique quotidienne du métier d'informer dès lors qu'ils seraient non enseignés pour eux-mêmes, mais transposés dans une optique résolument professionnelle²¹ et appliqués à des problèmes techniques concrets.

Même sans risquer un tel braconnage, beaucoup des questions spécifiquement journalistiques que peuvent se poser les praticiens et leurs formateurs – y compris les problèmes les plus trivialement techniques en apparence – ont déjà des éléments de réponses, inconnus d'eux faute d'avoir été systématiquement collectés et rapprochés²². Cette ignorance librement consentie est particulièrement notable en France, où la plupart des écoles professionnelles (si ce n'est toutes) ne sont même pas abonnées aux rares revues internationales où se publient les quelques recherches appliquées de leur secteur (notamment *Journalism & Mass Communication Quarterly* et le *Newspaper research journal*) et, bien évidemment, ne se soucient pas d'y publier. Les « grandes » écoles de journalisme, ayant la possibilité de sélectionner les candidats les plus talentueux au départ, pourraient de ce fait ressentir moins que les autres le besoin d'explorer des méthodes de perfectionnement avancées. Quant aux autres écoles, leurs moyens humains et financiers les écartent d'une telle exploration, à supposer qu'elles en identifient la nécessité. Peut-on

s'étonner, dès lors, que les manuels de journalisme paraissent aussi simples ou que les consultants en marketing deviennent les oracles des dirigeants de presse ?

L'idée même d'un approfondissement méthodique, c'est-à-dire de recherches non seulement « sur » le journalisme mais aussi « en » journalisme, demeure étonnamment taboue dans ce champ suscitant la méfiance des praticiens, la suspicion des universitaires et l'ironie des uns et des autres. Mais même sans parler de recherche appliquée, avec tout l'appareil méthodologique que cela suppose, le développement d'un socle professionnel solide et raisonné suppose, a minima, un certain effort documentaire, réflexif et terminologique : compiler les connaissances, préciser les questionnements, désigner (nommer) les concepts, s'interroger sur leur validité... C'est, semble-t-il, encore beaucoup demander. Un survol des débats professionnels sur quelques décennies, ou même un siècle, suggère que les mêmes lieux communs et les mêmes problèmes sont régulièrement abordés, *ex nihilo*, sur la base des convictions de chacun et sans capitalisation des discours antérieurs voire, lorsqu'il y en a, des données et travaux pertinents.

En sociologie de la connaissance, la situation évoque irrésistiblement ce que Kuhn (1970) décrit comme une « *confusion bourdonnante et foisonnante* » (p. 160) où toutes les questions et les faits « *risquent de sembler d'une égale importance. [...] De plus, n'ayant aucune raison de rechercher quelque information abstraite, les premiers observateurs des faits se cantonnent habituellement aux nombreux phénomènes faciles à constater* » (*id.*, p. 36). Toutefois, comme on l'a vu, cette description ne s'applique au journalisme que pour moitié : si les connaissances « en » journalisme restent en déshérence, les travaux descriptifs (ou critiques) « sur » le journalisme n'ont cessé de se développer et de s'affiner. L'ironie est que ces travaux n'ont pas manqué de relever, et à de nombreuses reprises, la vulnérabilité des savoirs professionnels (par exemple, en France, Ruellan, 1993 ; Le Bohec, 2000 ; Rieffel 2001), mais sans pour autant se départir d'un détachement ostensible par rapport à leur objet et aux problèmes qu'il peut rencontrer : même dans le cas où l'observateur était par ailleurs à la tête d'une formation au journalisme, l'idée de contribuer au développement des pratiques est restée académiquement ou techniquement impensable. Dans quel autre champ d'enseignement les chercheurs se veulent-ils aussi extérieurs à leur objet ? À l'exception éventuelle de la criminologie (où les universitaires ne visent guère à améliorer l'efficacité des délinquants), l'évocation des autres disciplines professionnalisantes – droit, médecine, gestion, architecture, etc. – suffit pour percevoir ce que la formation au journalisme peut avoir de singulier.

La tentation serait grande de recourir à un questionnement typiquement journalistique : « à qui la faute » ? Il ne conduirait nulle part. Ainsi, les écoles de journalisme pourraient-elles, à juste titre, remarquer que les problèmes de leurs contenus d'enseignement sont directement liées à l'extraordinaire désintéret de la « profession », et en particulier de ses employeurs, pour la recherche appliquée et l'innovation. Même avec une clairvoyance et une abnégation peu commune, il est difficile (surtout lorsque l'on doit gérer au quotidien des formations toujours menacées) de tenter sérieusement de rassembler et de développer de nouvelles idées, de nouvelles connaissances et de nouvelles méthodes sans le soutien des entreprises de son secteur.

Mais l'on pourrait, en retour, remarquer que la désinvolture de la majorité des dirigeants de presse est largement le fruit de l'ignorance dans laquelle ils sont laissés. La masse des travaux et données qui établissent le lien direct entre la « valeur ajoutée » journalistique de leur production (qualité, fiabilité, clarté, intérêt, dynamisme, etc.) et le succès commercial de leur activité est aujourd'hui écrasante (voir CNDI, 2003 pour un aperçu d'ensemble et Labasse, 2009 pour des travaux récents). Dès lors que ces travaux – qui, soit dit au passage, illustrent du même coup l'importance de la formation professionnelle – ne sont pas obstinément collectés, vulgarisés et communiqués aux employeurs par les écoles, ceux-ci n'ont aucune raison d'évoluer.

La spirale de la méconnaissance peut, de ce fait, continuer à s'alimenter, masquée par des conflits de territoires et des oppositions binaires rituelles, mais aussi par la conviction largement partagée – quoique démentie par les données – que la crise de l'information journalistique serait due à des facteurs externes inéluctables (internet, évolutions sociétales, etc.) plutôt qu'à l'usure de ses propres outils techniques et conceptuels.

Au milieu du brouhaha dans lequel se débattent les écoles, une seule question, l'une des moins audibles, contient selon nous en germe la solution de la plupart des autres : « qu'avons-nous besoin de savoir pour enseigner le journalisme ? » Nous soutenons que la réponse que pourra apporter à cette question, et à toutes celles qui en découlent (« comment savoir ça ? »), conditionne largement l'avenir des écoles, voire des entreprises d'information et, donc, dans une certaine mesure, de l'espace public de la communication ■

Notes

1. Ainsi l'évoquait, en 1938, le président de l'Université de Chicago (cit. in White, 1960).
2. L'auteur visait notamment l'héritage des écoles de Francfort et de Birmingham
3. Ainsi la conception de la première vraie formation espagnole dans ce domaine, en 1926, aura-t-elle précédé par un voyage d'étude à l'école de Columbia. En France, le fondateur de l'École supérieure de journalisme de Lille, qui était attentif aux expériences américaines, tint toutefois à préciser que celles-ci n'étaient pas à l'origine de la décision de créer l'ESJ.
4. Fils de l'éditeur d'un petit quotidien de l'Orégon, ce constitutionnaliste est un spécialiste reconnu du Premier Amendement et de la liberté de la presse, à laquelle il a consacré un livre.
5. C'est dans les pays où la notion même de presse libre est la plus problématique – par exemple dans les anciennes républiques soviétiques d'Asie Centrale (Gross & Kenny, 2008) ou encore en Chine (Xu, Chu & Zhongshi, 2002) – que la question des rapports entre théorie et pratique semble retenir moins d'attention : quand l'enseignement du journalisme est confronté à de très fortes contraintes politiques, on imagine qu'un tel débat peut sembler d'une importance assez relative.
6. En rapprochant sous un même angle des tensions et des postures dont il serait beaucoup trop long de présenter la gamme infinie des différences ou des nuances, il contribue évidemment de façon un peu inconfortable au cliché qu'il examine.
7. On pourrait aussi, en adoptant une autre perspective, distinguer ce qui relève de la connaissance du monde (par exemple l'histoire, l'économie, les institutions politiques et, plus généralement, ce que l'on résume abruptement comme des enseignements de « culture générale ») et ce qui relève de la connaissance du journalisme (auquel cas, la sociologie des médias voisinerait avec les techniques d'écriture).
8. Pour alléger un peu le texte, les références à ces diverses comparaisons ont été omises.
9. Rappelons que l'appellation de « profession » est contestée dans le cas du journalisme, notamment parce qu'il n'implique pas de formation spécifique.
10. Ce taux extraordinairement bas s'explique en partie par un certain malthusianisme, le nombre des diplômés étant largement inférieur à celui des nouveaux entrants dans ce métier.
11. Aucun principe de philosophie politique n'impliquant le droit de s'exprimer à titre d'occupation permanente et rémunérée, il serait aisé de soumettre cette activité professionnelle à une obligation de compétence minimale sans restreindre la possibilité ouverte à chacun de s'exprimer par voie de presse (l'interdiction faite aux citoyens de se défendre eux-mêmes devant la plupart des juridictions est autrement plus difficile à justifier). Par ailleurs, le système de libre accès à l'emploi assorti d'un système de formation ou de certification ultérieure tel que le pratiquent certains pays permettrait aisément à « la profession [de] demeurer ouverte au plus large éventail de talents, de titres universitaires, de compétence et d'expérience » (Convention collective des journalistes français), tout en assurant un certain niveau d'aptitude.

12. « à l'écoute des besoins, donc, mais pas forcément pour les adopter tels quels, avec ce qu'ils ont parfois de très médiocrement utilitaire », précisent toutefois leurs responsables (ici Guéry, 1997).
13. Il est révélateur qu'un projet d'étude auprès des professionnels, qui associait les deux principales écoles de journalisme françaises, n'ait pas réussi à obtenir le moindre financement.
14. Le très haut degré d'adhésion exprimé par les dirigeants à l'idée que « la précision et l'honnêteté sont essentielles au journalisme » suggère l'influence du classique « biais de conformisme » qui tend à privilégier les réponses allant dans le sens des valeurs perçues comme légitimes. D'autre part, les niveaux de satisfaction exprimés à propos des divers thèmes d'enseignement peuvent refléter non seulement l'expérience effective des employeurs avec les diplômés mais aussi, dans une certaine mesure, les stéréotypes évoqués plus haut quant aux formations au journalisme.
15. On peut par exemple rappeler, en ce qui concerne les savoirs, les lacunes dénoncées en économie ou, en ce qui concerne le savoir-être, les accusations de « formatage » des étudiants.
16. Ainsi, la fameuse règle du 5W+H et son corollaire, la construction en « pyramide inversée », dont on peut non seulement montrer en théorie qu'elles sont parfaitement inadaptées au contexte moderne de l'information (elles conduisent, au sein d'une concurrence médiatique acharnée, à répondre machinalement à des questions que la majorité du public ne se pose pas ou plus), mais aussi constater en pratique (sur la base de plusieurs travaux à grande échelle, restés inaperçus des praticiens) qu'elles sont le meilleur moyen de décourager les lecteurs.
17. Par exemple l'idée récurrente selon laquelle le « vocabulaire du lecteur moyen » serait de 1 500 mots (soit 10 à 20 fois moins que ce suggèrent que les recherches en lexicologie).
18. Soit, successivement, l'interview et le reportage, la construction en pyramide inversée et les 5W+H, les principes de « lisibilité », les « pictures magazines » (*Life*), les « news magazine » (*Time*, *Newsweek*), l'information-service (ou *News you can use*), le « nouveau journalisme », les médiateurs (bien qu'initialement apparus dans les pays nordiques), l'information continue (CNN), etc. Sans compter d'autres concepts comme le « journalisme citoyen » (*civic journalism*) qui n'ont guère percé en France.
19. Diverses études à grande échelle, qu'il serait trop long de résumer ici, montrent que l'inadéquation croissante de leur offre éditoriale et leur difficulté à renforcer la « valeur ajoutée » journalistique de leur production expliquent beaucoup mieux la crise qu'elles traversent que les raisons externes généralement mises en avant (voir notamment les travaux du Readership Institute et, en France, ceux du CNDI).
20. L'opposition implicite par rapport aux sciences de la communication dans leur ensemble.
21. Il ne s'agit nullement d'ajouter à l'infini des cours de psychologie cognitive, de sociologie des organisations, de statistiques, d'épistémologie, etc.
22. Un bon exemple en est l'expérience menée par Denton *et al.* (1993) auprès de larges échantillons de lecteurs auxquels étaient soumis quatre formes différentes de traitement des mêmes actualités, et dont les résultats contredisent formellement certains dogmes séculaires.

Références bibliographiques

- ADAMS D. & L. Duffield (2005), *Profiles of Journalism Education : what students are being offered in Australia*, Communication à la Journalism Education Conference (Griffith University, 29 nov. - 2 déc.).
- ANGHELI N. (2001), « Educating journalists in Moldova - challenges of independence », *Southeast european media journal* (www.mediaonline.ba/en/?ID=85, consulté le 16.07.2010).
- BOLLINGER L. C. (2003), « Statement on the future of journalism education », *Columbia News*, 17 avril.
- CHARON J.-M. (dir.) (1996), *Les journalistes et leurs qualifications*, Paris, CFPJ - Observatoire des pratiques et des métiers de la presse.
- CLEGHORN R. (1993), « Getting it Wrong for 16 Years », *American Journalism Review*, juin 15(5).
- C.N.D.I. (2003), « À la reconquête des lecteurs », *Études de presse - Les notes du CNDI*, 1(1).
- C.N.D.I. (2005), *Quelle « spécificité culturelle » pour l'information ?*, Fiche documentaire E-5 : A-05, Lyon, Comité national pour le développement de l'information.
- CRANE V. (1992), « Listening to the audience », in B. Lewenstein (ed.), *When science meets the public*, Washington, American Association for the Advancement of Science, p. 21-32.
- CUNNINGHAM B. (2002), « Searching for the perfect J-school », *Columbia Journalism Review*, 41 (4), p. 20-29.
- DATES J. L., GLASSER T. L., STEPHENS M. & G. S. ADAM G. (2006), « Does journalism education matter ? », *Journalism Studies*, 7 (1), p. 144-156.
- DE BURG H. (2003), « Skills are not enough : The case for journalism as an academic discipline », *Journalism*, 4 (1), p. 95-112
- DELPORTE C. (1999), *Les journalistes en France 1880-1950 : naissance et construction d'une profession*, Paris, Seuil.
- DENTON F. (dir.) (1993), *Ways With Words : a research report of the Literacy Committee*, Reston, VA, American Society of Newspaper Editors.
- DICKSON T. (1996), *Is journalism education an oxymoron ? What editors say about college preparation for journalists*, Communication au Congrès de l'Association for Education in Journalism and Mass Communication (Anaheim, Californie 10-13 août).
- DICKSON T. (2000), *Mass media education in transition : preparing for the 21st century*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- DOMBROWSKY P. (2000), *Cent ans d'enseignement supérieur : le groupe École supérieure de journalisme-École des hautes études politiques-École des hautes études internationales*, Paris, CEPC.
- DUNWOODY S. (1996), « Science writing offers a model for critical thinking », *SEJournal*, 6 (1), p. 1-10.
- D'HAENENS L. (1996), « Réalisation, réception et recherche », *Réseaux*, 77, p. 135-159.

- EDGE M. (1994), « Balancing Academic and Corporate Interests in Canadian Journalism Education », *Journalism & Mass Communication Educator*, 59 (2), p. 172-185.
- EL-NAWAWY M. (2007), « Between the Newsroom and the Classroom : Education Standards and Practices for Print Journalism in Egypt and Jordan », *International Communication Gazette*, 69 (1), p. 69-90.
- FERENCZI T. (1993), *L'invention du journalisme en France : naissance de la presse moderne à la fin du XIX^e siècle*, Paris, Payot.
- GASHER M. (2005), « It's Time to Redefine Journalism Education in Canada », *Canadian Journal of Communication*, 30 (4), p. 665-672.
- GRANA-GONZALES M. (1930), *La Escuela de periodismo*, Madrid, C.I.A.P.
- GROSS P. & T. KENNY (2008), « The Long Journey Ahead : Journalism Education in Central Asia », *Problems of Post-Communism*, novembre, p. 54-60.
- GUÉRY L. (1997), « À l'écoute des besoins d'une profession », *Association des anciens élèves du Centre de formation des journalistes : Mémoires pour un cinquantenaire*, Paris éditeur, p. 113-135).
- HAMILTON J. & R. IZARD (1996), « Bridging the gap : professional journalists and journalism educators should join forces to strengthen both of their domains », *American Journalism Review*, 18 (8), p. 16-17.
- HAYES D. (2003), « Journalism education - keep it practical », *University affairs*, octobre, p. 25-28.
- JALABERT B. (2005), « Élèves journalistes en crise à Grenoble », *Libération*, 19 mai.
- JOHANSEN P., WEAVER D. H. & C. DORNAN (2001), « Journalism education in the United States and Canada : Not merely clones », *Journalism Studies*, 2 (4), p. 469-483.
- KUHN T. S. (1970), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion (2^e éd. 1983).
- LABASSE B. (2003), *Une dynamique de l'insignifiance : les médias, les citoyens et la chose publique dans la « société de l'information »*, Villeurbanne, Presses de l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.
- LABASSE B. (2006), *La communication écrite : une matière en quête de substance*, Lyon, Éditions Colbert.
- LABASSE B. (dir.). (2009), *L'offre éditoriale face à l'évolution des publics*, Paris, Fédération nationale de la presse française.
- LE BOHEC J. (2000), *Les mythes professionnels des journalistes*, Paris, L'Harmattan.
- LERNER K. (2008), *The Origins of Journalism Education and its Failure to Emerge as a Professional School, 1869-1912*, Communication au congrès de l'Association for Education in Journalism and Mass Communication (Chicago, 5-9 août).
- LEWIS M. (1993), « J-school Ate My Brain », *The New Republic*, juillet, p. 5.
- MARQUES DE MELO J. (dir.) (2009), *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo - Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação*, Brasília, Ministério da Educação.
- MEDSGER B. (1996), *Winds of Change : Challenges confronting journalism education*, Arlington, VA, Freedom Forum - First Amendment Center.

- MEYER P. (1996), « Why journalism needs PhDs », *The American Editor*, sept., p. 10-11.
- MIÈGE B. (2007), « France : l'incomplétude des relations entre Journalisme et Universités », in H. Bohrmann, E. Klaus & M. Machill (eds.), *Media Industry, Journalism Culture and Communication Policies in Europe*, Cologne Köln, Halem, p. 142-167.
- MOLINO J. (1998), « La Culture du cliché : Archéologie critique d'une notion problématique », dans G. Matis (éd.), *Le Cliché*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 35-56.
- NEVEU É. (2001), *Sociologie du journalisme*, Paris, La Découverte.
- O'DONNELL P. (2001), « The odd couple ? Academic research and journalism education », *Australian Studies in Journalism*, 10/11, p. 58-83.
- OBSERVATOIRE DES MÉTIERS DE LA PRESSE (2009), *Photographie de la profession des journalistes : étude des journalistes détenteurs de la carte de journaliste professionnel de 2000 à 2008*, Paris, O.M.P.
- PÉPIN P. (1996), *Sans titre*, contribution au Groupe de réflexion sur le traitement journalistique de la complexité (reprographiée), Lille, École supérieure de journalisme.
- PLATON (1826), *Ceuvres de Platon traduites par Victor Cousin*, Tome Troisième, Paris, Bossange Frères.
- PINTO M. & H. SOUSA (2002), « Journalism education at Universities and Journalism Schools in Portugal », in R. Frohlich & C. Holtz-Bacha (eds.), *Journalism Education in Europe and North America*, an International Comparison, Cresskill, NJ, Hampton Press, p. 169-186.
- POLER-KOVACIC M. & V. LABAN (2009), « Journalism education in Slovenia », *Journalism Practice*, 3 (1), p. 92-107.
- PULITZER J. (1904), « The College of Journalism », *The North American Review*, 178 (570), p. 641-680.
- QUINTILIEN, *Institution Oratoire*, Livre I. Trad. J. Cousin (1975), Paris, Belles Lettres.
- REESE S. D. (1999), « The Progressive Potential of Journalism Education : Recasting the Academic versus Professional Debate », *The International Journal of Press/Politics*, 4 (4), p. 70-94.
- RICKETSON M. (2001), « All things to everyone : Expectations of tertiary journalism education », *Asia Pacific Media Educator*, 1 (10), p. 95-99.
- RIEFFEL R. (2001), *Sociologie des médias*, Paris, Ellipses.
- RUELLAN D. (1993), *Le professionnalisme du flou : Identité et savoir-faire des journalistes français*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- SCANLON T. J. (1969), « Journalism Education in Canada », *International Communication Gazette*, 15, p. 159-165
- STEEL J., CARMICHAEL B., HOLMES D., KINSE M. & K. SANDERS (2007), « Experiential learning and journalism education : Lessons learned in the practice of teaching journalism », *Education + Training*, 49 (4), p. 325-334.
- STEPHENS M. (2000), « A J-school manifesto », *Columbia journalism review*, 39 (3), p. 63-65.

- TURNER G. (2000), « Media wars': Journalism, cultural and media studies in Australia », *Journalism*, 1 (3), p. 353-365.
- ULLAH M. S. (2008), « Scholarly turn of Journalism Education : Redesigning curricula at University level in Bangladesh », *Journal of Global Communication*, (1) 1, p. 1-13.
- VANDROMME P. (1992), *Journal de lecture*, Lausanne, L'Âge d'homme.
- WARD S. J. (2003), « Journalism schools - time to join the academy », *University affairs*, octobre, p. 24-27.
- WATINE T. (1996), *Sans titre*, contribution au Groupe de réflexion sur le traitement journalistique de la complexité, *Compte rendu de la rencontre du 18 octobre 1996 à Lille* (p. 2), Lille, École supérieure de journalisme.
- WHITE D. (1960), « L'enseignement du journalisme aux États-Unis », *L'enseignement du journalisme*, 6, p. 17-34.
- WICKLEIN J. (1994), « No experience required : in the battle for the soul of journalism education, the Ph.D.'s are beating the pros », *Columbia Journalism Review*, septembre, p. 45-48.
- WINDSCHUTTLE K. (1997), « The poverty of media theory », *Ecquid Novi*, 18 (1), p. 3-18.
- WINDSCHUTTLE K. (1998a), « The poverty of media theory », *Quadrant* 42, 3, March, n°344, p. 11-18.
- WINDSCHUTTLE K. (1998b), « Journalism versus Cultural Studies », *Australian Studies in Journalism*, 7, p. 3-31.
- WINKIN Y. (1996), *Anthropologie de la communication*, Bruxelles, De Boeck.
- WJEC (2007), *Principles of Journalism Education*, Norman, OK, World Journalism Education Council.
- XU CHU L. & G. ZHONGSHI G. (2002), « Reform and Challenge : An Analysis of China's Journalism Education », *International Communication Gazette*, 64 (1), p. 63-77.