



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de la personne autrice de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'autrice ou l'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

EFFICACITÉ D'UN ATELIER SUR LA DÉSINFORMATION
DANS LES RÉSEAUX SOCIONUMÉRIQUES
CHEZ DES ÉLÈVES DU COURS DE CITOYENNETÉ
ET CULTURE QUÉBÉCOISE DE
4^e SECONDAIRE

Mémoire
présenté
comme exigence partielle
de la maîtrise sur mesure en études des médias sociaux numériques

Par
Nancy Ross

25 mai 2026

© Nancy Ross, 2026

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur, M. Louis-Paul Willis, et mon codirecteur, M. Hugo Asselin, pour leur soutien, leur expertise et leurs conseils avisés. Je remercie également l'enseignant qui a accueilli le projet dans sa classe. Il a été un précieux collaborateur sans qui ce projet n'aurait pu se concrétiser. Il a su m'accompagner tout au long de mon parcours et m'a accordé sa confiance pour mener ce projet dans deux de ses classes. Il a été d'une patience et d'une flexibilité exemplaires; sa passion pour son métier, ses connaissances et son amour des jeunes ont été inspirants et m'ont fait découvrir l'importance de l'implication des enseignants dans le parcours des élèves. Un merci particulier à tous les jeunes qui ont participé au projet, vous êtes inspirants, curieux et impliqués, je vous souhaite un monde à la hauteur de vos attentes.

Merci à Nina Duque, chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal et à Alexandre Chenette du Réseau axé sur le développement des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT) qui ont gentiment accepté de partager leurs connaissances. Leurs propositions de lecture et leurs conseils m'ont accompagnée tout au long du projet. Merci également à ma chère collègue Chantal Marois pour son soutien dans la maîtrise du logiciel *Word* et les subtilités de la mise en page qui m'ont évité plusieurs heures de tourments.

Surtout, je remercie mon conjoint David et mes deux enfants Gabriel et Chloé, pour leur patience, leur compréhension et leurs encouragements au cours de ces cinq années; ce fut un véritable parcours du combattant entre une pandémie, le travail, les études et la vie familiale. Je ne saurais leur exprimer toute ma gratitude.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	vi
1. PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 Transformation numérique et écosystème médiatique	1
1.2 Perte de confiance envers les médias traditionnels et post-vérité	3
1.3 Pratiques numériques des jeunes	6
1.4 Pratiques informationnelles des jeunes et facteurs de vulnérabilité.....	9
2. OBJECTIFS DE RECHERCHE	12
3. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	13
3.1 Éducation aux médias, ancrage historique et évolution disciplinaire	13
3.2 Désordre de l'information et concepts associés.	15
3.3 Positionnement du cadre théorique : Analyse critique de l'information et des médias	18
3.4 Mécanismes de résilience à la désinformation	20
3.4.1 Résilience individuelle	20
3.4.2. Résilience institutionnelle et sociétale	21
3.5 Rôle de l'école dans le développement des compétences informationnelles.....	23
3.6 L'Éducation aux médias et les compétences numériques dans les écoles québécoises	23
3.6.1 Cadre de référence de la compétence numérique : intentions et enjeux.....	25
3.6.2. Cadre de référence et programme de Culture et citoyenneté québécoise	26
3.7 Constats et outils pour contrer la désinformation.....	27
4. MÉTHODOLOGIE	30
4.1 Devis de recherche	30
4.2 Mobilisation du cadre théorique de l'analyse critique de l'information et des médias (ACIM).....	31
4.2.1 Dimensions du cadre de référence de la compétence numérique	31
4.3 Recrutement	33
4.4 Justification du projet en contexte scolaire	34
4.5 Justification méthodologique et théorique : questionnaires	35
4.5.1 Questionnaire pré-test : Première partie.....	35
4.6 Description et justification de l'atelier	38

4.7	Évaluer les effets mesurables de l'atelier	41
4.8	Évaluer la croyance aux théories du complot.....	43
4.8.1	Questionnaire pré-test :	44
4.8.2	Premier questionnaire post-test :	44
4.8.3	Deuxième questionnaire post-test	45
4.9	Méthode quantitative et analyses statistiques	45
4.10	Considérations éthiques.....	46
5.	RÉSULTATS	48
5.1	Première partie du questionnaire : Habitude de consommation de l'information.....	48
5.2	Deuxième partie du sondage : Comportements face à la désinformation.....	52
5.3	Énoncés vrais et faux.....	56
6.	DISCUSSION.....	60
6.1	Usages numériques et pratiques informationnelles	61
6.2	Pratiques de partage.....	65
6.3	Indices sociaux de crédibilité et confiance envers les médias	67
6.4	Confiance ou surconfiance?.....	68
6.5	Implications des résultats et pistes d'amélioration.....	69
7.	CONCLUSION	72
7.1	Limites de l'étude	73
7.2	Recommandations	75
7.3	Pistes de recherche	77
	RÉFÉRENCES.....	79
	ANNEXE A – PREMIER QUESTIONNAIRE.....	92
	ANNEXE B – DEUXIÈME QUESTIONNAIRE	102
	ANNEXE C – TROISIÈME QUESTIONNAIRE	106
	ANNEXE D – ATELIER SUR LA DÉSINFORMATION.....	110
	ANNEXE E – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (GROUPE TEST).....	123
	ANNEXE F – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (GROUPE TÉMOIN)	128

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 4.1 - Exemples de diapositives utilisées lors de l'atelier.....	40
Figure 4.2 - Exercices pratiques de l'atelier.....	40
Tableau 5.1 - Réponses à la première partie du premier sondage.....	48
Tableau 5.2 - Réponses à la deuxième partie du premier sondage, ainsi qu'aux deuxième et troisième sondages.....	53
Tableau 5.3 - Pourcentage des élèves ayant identifié comme vrais différents énoncés.....	58

RÉSUMÉ

L'émergence et la popularité des réseaux socionumériques créent un terreau fertile pour le partage rapide d'informations, contribuant ainsi massivement à la diffusion de fausses informations, un phénomène alimenté par les algorithmes de ces plateformes provoquant une perte de confiance envers les élites politiques et les médias traditionnels. Au cours des dernières années, les autorités gouvernementales et différents membres de la société civile se sont questionnés sur les moyens de contrer le phénomène de la désinformation, ce qui a mené à des campagnes de sensibilisation et le développement de formations et d'outils pédagogiques. Les jeunes, qui sont fréquemment exposés à une grande variété de contenus sur une multitude de plateformes numériques, sont particulièrement à risque face à la désinformation en raison de leur stade de développement cognitif et émotif inachevé.

Les jeunes du secondaire sont un groupe relativement peu étudié en ce qui concerne leur consommation d'informations et leur capacité à exercer un jugement critique, et ce, malgré leur vulnérabilité à la désinformation. Considérant que des ateliers de sensibilisation à la désinformation peuvent être efficaces pour les outiller, ce projet de maîtrise avait pour objectifs : (1) de documenter les comportements des jeunes âgés de 15-16 ans (secondaire 4) en ce qui concerne l'évaluation et la gestion de l'information et de la désinformation; et (2) d'évaluer l'efficacité d'un atelier de sensibilisation à la désinformation, à court et à moyen termes.

Ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans le cadre théorique de l'analyse critique de l'information et des médias (ACIM) qui se rattache à la pédagogie critique. De nombreux experts considèrent l'éducation aux médias et à l'information dans une approche critique comme un moyen efficace de développer la résilience de la population et des sociétés face à la désinformation (et la mésinformation). Dans un contexte scolaire, cette approche peut contribuer à former des jeunes plus outillés pour identifier la désinformation, la propagande et la manipulation numérique.

L'étude repose sur un devis quasi-expérimental avant-après avec groupe témoin non équivalent. Elle a eu lieu dans deux classes de 4^e secondaire d'une école publique lors du cours Culture et citoyenneté québécoise.

Les données recueillies auprès des personnes répondantes suggèrent l'existence d'une culture critique préexistante qui les amène à avoir une certaine prudence envers l'information et une attention particulière aux critères de crédibilité, même si certaines pratiques en lien avec la

vérification des informations et les sources consultées pourraient être améliorées. Ces compétences informationnelles relativement bien ancrées pourraient expliquer l'effet limité sur les habitudes informationnelles de l'atelier sur la désinformation.

Les informations et les données recueillies au cours de ce projet de maîtrise alimenteront la réflexion sur l'importance d'outiller les jeunes face à la circulation de la désinformation dans un contexte où Internet et les réseaux sociaux constituent les premières sources d'information pour les jeunes.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Transformation numérique et écosystème médiatique

Historiquement, l'écosystème médiatique des sociétés occidentales, formé principalement de la presse écrite puis des médias radiophoniques et télévisuels, était structuré selon des codes communicationnels précis et des mécanismes de diffusion qui s'effectuaient de manière unidirectionnelle dans une dynamique fortement hiérarchisée (Thompson 1995; Castells, 1996). Ainsi, le public était le récepteur de contenus que les éditeurs, journalistes ou autres professionnels de l'information jugeaient dignes d'être publiés, en fonction de leur qualité, de leur pertinence ou de leur intérêt pour le public. Comme la production de l'information destinée à un large public était concentrée entre les mains de certains types d'acteurs publics et institutionnels (journalistes, personnalités reconnues, chercheurs et chercheuses, autorités gouvernementales, etc.), ce modèle reposait sur une répartition asymétrique de l'accès à la parole publique (Thompson, 1995) mais bénéficiait de la relative confiance du public, dans une forme de contrat social tacite, basée sur la reconnaissance d'un système médiatique dominant, constitué en grande partie par les médias traditionnels (McIntyre, 2018). Dans ce système vertical, les messages médiatiques étaient portés par des leaders d'opinion qui agissaient à la fois comme des interprètes et des intermédiaires auprès du public, usant de leur influence symbolique, selon la théorie du *two-step flow* (Katz et Lazarsfeld, 1955).

La démocratisation d'Internet au début des années 1990, qualifié d'internet 1.0 avec l'apparition du *world wide web* (Berners-Lee, 1999) et l'accès soudain à une multitude de contenus sans limites géographiques reproduisaient essentiellement ce même système de diffusion unidirectionnelle, c'est-à-dire l'organisation et la transmission de contenus statiques, produits par des organisations, des entreprises et des médias, avec peu de contributions et d'interactions possibles, même si l'avènement de la société en réseau (*network society*) a provoqué au cours de la même décennie de profondes transformations sociales, économiques et culturelles (Castell, 1996). L'écosystème informationnel a connu par la suite des transformations encore plus profondes sous l'effet de la montée en puissance de l'internet 2.0 au milieu des années 2000 et, plus récemment, par l'adoption massive des réseaux sociaux numériques comme outils communicationnels, évoluant vers un système informationnel qualifié d'hybride (Chadwick, 2017).

L'apparition du Web 2.0 (O'Reilly, 2005), interactif et axé sur la plateformes de l'internet, est à l'origine du tournant technologique et culturel qui a permis la transformation de l'écosystème

informationnel descendant dominé par les grandes organisations médiatiques, vers un modèle participatif et citoyen dans lequel les publics jouent un rôle actif dans la mise en circulation des contenus à travers leur utilisation des plateformes numériques, nécessitant un réajustement stratégique des médias traditionnels autrefois dominants (Chadwick, 2013). Jenkins (2006) de son côté, introduit le terme « culture de convergence » pour désigner le processus par lequel les frontières entre les médias traditionnels et numériques s'estompent avec l'émergence des réseaux socionumériques et la culture participative. Ainsi, l'analyse et la modération des contenus sont devenues des pratiques collectives dans un déplacement du rôle de *gatekeeping* autrefois attribué aux institutions médiatiques (Bruns, 2018). Dorénavant, tout individu ou groupe peut produire et diffuser de l'information à grande échelle grâce aux réseaux socionumériques et à leur système algorithmique puissant, sans avoir à passer par les filtres traditionnels du journalisme ou de l'édition (Bruns, 2018).

Si la transformation de l'écosystème informationnel ouvre la voie à des possibilités inédites de participation citoyenne et de pluralisme des points de vue, tout en suscitant un engouement pour sa force émancipatrice, elle engendre également de nouvelles vulnérabilités, notamment en favorisant la circulation rapide de fausses nouvelles et de propos conspirationnistes (Aïmeur et al., 2023). En effet, les fausses nouvelles se propagent beaucoup plus rapidement que les contenus vérifiés et validés et joignent un nombre beaucoup plus important d'internautes (Vosoughi et al., 2018). Les algorithmes de recommandation qui guident maintenant la consommation de contenus en ligne et les programmes informatiques qui propulsent la désinformation à grande échelle accélèrent le phénomène (Wardle et Derakhshan, 2017; Hobbs, 2020). De plus, la montée en puissance de l'intelligence artificielle générative et les *deepfakes* qu'elle permet de réaliser aggrave le problème en rendant les contenus trompeurs toujours plus réalistes (Hajili et al., 2022; Simchon et al. 2025). Ces éléments perturbateurs rendent l'écosystème médiatique en contexte numérique complexe et opaque, permettant aux fausses nouvelles d'échapper à la vigilance du public, qui doit par ailleurs gérer une quantité d'information toujours grandissante (Bawden et Robinson, 2020; Hobbs, 2020). Ainsi, la désinformation ne constitue pas une anomalie ou un phénomène marginal, mais plutôt une caractéristique de l'écosystème informationnel contemporain (Bennett et Livingston, 2018).

L'exposition à des théories du complot ou à des informations erronées peut entraîner un sentiment d'impuissance, un désengagement politique et une diminution des comportements citoyens bénéfiques socialement (Wardle et Derakhshan, 2017; Silva et Vaz, 2024). Ainsi, la circulation

massive d'informations trompeuses contribue à éroder la confiance envers les médias, les gouvernements et autres autorités publiques, fragilisant leur légitimité et leur capacité d'action (Bennett et Livingston, 2018; Simchon et al., 2025). La désinformation favorise la polarisation idéologique, accentue les clivages sociaux et nuit à la qualité du débat public en favorisant des récits émotionnels, idéologiques et partisans plutôt que des échanges appuyés sur des faits reconnus (Del Vicario et al., 2016; Bennett et Livingston, 2018). Elle peut également être mobilisée de manière stratégique pour tenter d'influencer les processus électoraux, affaiblir la participation citoyenne et remettre en question les fondements mêmes de la démocratie et ainsi contribuer à la montée de l'autoritarisme politique et de l'effritement de l'état de droit (Bennett et Livingston, 2018; McKay et Tenove, 2021; Kuzelewska et Tomaszuk, 2022). Même si la désinformation est produite et consommée par des minorités aux idées extrémistes, ces groupes peuvent exercer une influence disproportionnée sur le débat public et les politiques gouvernementales et mener à des actions extrêmes (Ecker et al., 2024; Silva et Vaz, 2024), comme nous l'avons vu lors de l'insurrection du Capitole de Washington à la suite des fausses allégations de fraudes électorales de la part de Donald Trump.

1.2 Perte de confiance envers les médias traditionnels et post-vérité

Le paysage médiatique actuel s'inscrit dans un contexte social et politique qualifié d'ère de post-vérité (McIntyre 2018) qui se caractérise par la prédominance des opinions personnelles, des discours idéologiques et de la priorisation du ressenti au détriment des faits. Ce contexte a été amplifié par les réseaux sociaux numériques, dont les mécanismes algorithmiques favorisent la circulation de contenus polarisants, et renforcé par une légitimation politique des discours fallacieux, notamment portés par le président Donald Trump, et d'autres dirigeants et figures publiques, contribuant à normaliser ce type de récits trompeurs au sein de certains groupes (Benkler et al., 2018).

Les dynamiques informationnelles propres aux plateformes sociales numériques et aux usages qui en découlent privilégient certains groupes d'intérêt, certains types de sources et de discours polarisants au détriment des sources officielles, marginalisant ainsi les médias traditionnels ou les sources institutionnelles, voire les ridiculisant (Rogers, 2021). Par ailleurs, les systèmes automatisés des plateformes sociales numériques sont souvent opaques, ce qui rend difficile la compréhension des critères utilisés pour privilégier certains contenus (Hobbs, 2020). Ainsi, l'automatisation rend invisibles les mécanismes de classification et de modération des contenus (Gorwa et al., 2020).

Selon McIntyre (2018), le terme post-vérité (*post-truth*) n'implique pas que nous ayons dépassé le stade de vérité, mais plutôt que la vérité est devenue secondaire. En ce sens, une information devient vraie quand les gens ont le *sentiment* qu'elle est vraie. Les médias sociaux jouent un rôle central dans ce phénomène, qui confirme l'impression que les idées partagées par les internautes sont majoritaires, même quand elles ne le sont pas (Bunker et Varnum, 2021). C'est ainsi que des contenus auparavant proscrits dans la sphère institutionnelle, comme les contenus racistes, misogynes et homophobes, ainsi que des contenus conspirationnistes, retrouvent une forme de légitimité sociale et politique (Marwick et Lewis, 2017). Ainsi, les réseaux sociaux influencent profondément la consommation d'informations et la formation de l'opinion publique (Cinelli et al., 2020). Les contenus en provenance de médias traditionnels sont de plus en plus marginalisés au profit de contenus hyperpartisans, d'influenceurs ou de réseaux alternatifs (Meltzer et al., 2018; Cinelli et al., 2020).

Le déclin de la vérité coïncide avec la transformation profonde des mécanismes de production et de communication des médias traditionnels pour s'adapter à un contexte de compétition accrue, avec l'arrivée des chaînes de nouvelles en continu dans les années 1990 et la prédominance des chroniques d'opinion (McIntyre, 2018; Rich, 2018; Meltzer, 2019; Bareither et al., 2023). Or, la difficulté du public à distinguer les articles journalistiques des chroniques d'opinion politique a eu une incidence sur l'image des médias, que certains considèrent maintenant comme politiquement biaisés (Langlois, 2020), autant aux États-Unis que plus près de nous au Québec. Cette perception de biais, qu'elle soit fausse ou avérée, serait un des facteurs à l'origine du déclin de la confiance de la population envers les médias d'information traditionnels (Fletcher et Park, 2017; Rich, 2018; Langlois, 2020; Fletcher et al., 2025).

Le phénomène de la perte de confiance envers les médias a été analysé, entre autres, au moyen d'un sondage mené dans onze pays par la firme Reuters (Fletcher et Park, 2017). Parmi les personnes qui manifestaient un manque de confiance envers les médias, 67 % mentionnaient le biais politique comme raison principale de leur perte de confiance, croyant que les médias étaient au service des élites politiques et économiques. De plus, une analyse des pratiques médiatiques au sein de 46 pays, dont le Canada, a montré que les personnes évoluant dans un environnement médiatique dominé par les réseaux sociaux, notamment les jeunes, ont une confiance moins élevée envers les médias traditionnels (Fletcher et al., 2025). Cette perte de confiance correspond à un intérêt moins marqué des jeunes adultes de 18 à 34 ans envers l'information, alors que seulement 33,1 % d'entre eux trouvent très important de suivre l'actualité

quotidiennement, comparativement à 47,7 % chez les générations précédentes (Langlois et al., 2020). La perte de confiance envers les médias traditionnels est plus marquée chez les jeunes, qui se montrent plus sceptiques envers le travail des journalistes (Newman et Fletcher, 2017; Langlois et al., 2020; Newman et al., 2022).

Les acteurs qui contribuent au déclin de la vérité sont nombreux (Rich, 2018). Les acteurs politiques tendent souvent à exagérer leurs propos, à véhiculer des informations erronées et parfois à mentir au public. La fréquence des mensonges chez certains politiciens et le rôle central qu'ils occupent dans leur stratégie politique est un phénomène qui semble prendre de l'ampleur, facilité par l'accès direct à leurs partisans par les médias sociaux numériques (Tsfati et al., 2020). Alors que le phénomène des acteurs politiques qui disséminent de fausses informations est bien connu et documenté (McIntyre, 2018; Adair, 2024), le rôle des médias traditionnels dans la prolifération de la désinformation reste à définir. Selon McIntyre (2018), la recherche d'objectivité des médias traditionnels a parfois conduit à une forme de fausse équivalence, en accordant une visibilité à des discours marginaux remettant en cause des consensus scientifiques, notamment sur les changements climatiques et les vaccins, ce qui a pu donner l'impression au public que ces questions demeuraient controversées au sein de la communauté scientifique alors que le consensus était clairement établi.

La méfiance envers les médias traditionnels se manifeste par un intérêt plus marqué envers les discours alternatifs proposés notamment par des organisations politiquement biaisées qui prétendent véhiculer la vérité à travers les réseaux sociaux numériques (Cushion et al., 2021). Avec l'émergence de plateformes en ligne présentant des points de vue alternatifs, les personnes ayant perdu confiance envers les médias traditionnels ont des occasions plus nombreuses de trouver une information qui décrit une réalité qui correspond davantage à leur vision du monde (Cushion et al., 2021). De façon générale, les personnes ayant un niveau de confiance moins élevé envers les médias traditionnels sont plus enclines à rechercher des informations auprès de sources alternatives ou politiquement alignées (Fletcher et Park, 2017). Les consommateurs de ce type de médias en ligne se distinguent également par leur insatisfaction envers les élites politiques et l'*establishment* social (Schwarzenegger, 2023). Comme les médias alternatifs se montrent particulièrement critiques envers les médias traditionnels, ils contribuent à renforcer cette méfiance (Figenschou et Ihlebaek, 2019; Holt et al., 2019; Cushion et al., 2021; Andersen et al., 2023). Dans ce contexte médiatique en mouvance influencé par des sites d'information alternatifs et hyperpartisans ainsi qu'une méfiance plus marquée envers les médias traditionnels, on note

qu'environ les deux tiers des Canadiens (62 %) croient que les journalistes tentent délibérément de les tromper (Edelman Trust Institute, 2025).

Dans cet écosystème informationnel, plusieurs études soutiennent que les jeunes de niveau secondaire, qui sont fréquemment exposés à une grande diversité de contenus dans les réseaux sociaux numériques, sont particulièrement à risque face à la désinformation en raison de leur développement cognitif et émotif inachevé et de leur difficulté à exercer un jugement critique (Hobbs 2020; Herrero-Diz et al., 2023; Selnes, 2024).

1.3 Pratiques numériques des jeunes

Au Québec, l'académie de la transformation numérique (NETendances, 2024) a publié les résultats d'un sondage auprès de 616 parents concernant les habitudes numériques de leurs enfants de 6 à 17 ans. Les données suggèrent que le téléphone intelligent est l'appareil le plus utilisé chez les jeunes âgés de 13 à 17 ans, qu'ils ont une préférence marquée pour le visionnement de vidéos (80 %) et qu'ils sont abonnés à au moins trois réseaux sociaux numériques, le plus populaire étant Tiktok (67 %). Toujours selon leurs parents, 45 % des adolescents qui utilisent les sociaux numériques y consacrent au moins trois heures par jour. Entre 2019 et 2024, l'usage du téléphone intelligent a enregistré la plus forte progression parmi les appareils numériques utilisés par les jeunes de 13 à 17 ans, en hausse de 18 points de pourcentage. Ces données confirment la forte connectivité des jeunes et la multiplicité des plateformes numériques auxquelles ils ont accès.

Les résultats d'une méta-analyse d'une centaine d'études portant sur la consommation numérique des jeunes de 12 à 34 ans en provenance de plus de 35 pays, notamment les États-Unis et le Canada, montrent que ceux-ci se démarquent par une forte présence dans l'espace numérique et par des pratiques fluides et diversifiées, qui se modulent au gré de l'apparition de nouveaux outils et plateformes numériques (Boulianne et Theocharis, 2020). Ils consomment majoritairement des contenus d'information en provenance de sources alternatives. Ces sources se distinguent des médias d'information traditionnels par leur engagement à l'égard d'idées ou de causes politiques ou sociales : anticapitalisme, enjeux identitaires ou religieux, protection de l'environnement, etc. Les contenus se démarquent également par les formats (courts), le style (non-formel), le ton (satirique ou humoristique) et les thèmes abordés qui rejoignent davantage un public jeune. Outre les contenus d'information, les jeunes partagent des éléments visuels (mèmes, vidéos), souvent humoristiques ou satiriques. Les activités récréatives, comme les jeux

vidéo et les réseaux sociaux numériques, dominent leur utilisation des technologies numériques. Cependant, les jeunes sont souvent exposés à l'actualité de façon passive, via les réseaux sociaux numériques, même s'ils ne la recherchent pas activement. Cette exposition fortuite peut les sensibiliser à des sujets civiques ou politiques.

Au Québec, les pratiques numériques adolescentes ont été documentées dans le rapport *Que voient les adolescents en ligne? Socialisation politique et pratiques numériques ordinaires des adolescents au Québec* (Gallant et al., 2023) qui rapporte des résultats très similaires à d'autres études, malgré un échantillon beaucoup plus faible. L'étude qualitative portait sur les pratiques numériques de 15 adolescents québécois de 15 à 17 ans et l'analyse de 281 contenus qu'ils ont consommés, en provenance de leur historique ou de leur fil d'actualité sur les réseaux sociaux numériques, mettant l'accent sur la consommation d'information politique. Les personnes participantes ont déclaré utiliser une multitude de plateformes, essentiellement pour le divertissement et les interactions sociales. Les contenus politiques représentent une proportion relativement faible de leur consommation numérique. La préférence est la consommation de contenus courts, sous forme de vidéos ou de mèmes. Le rapport reprend l'idée de la consommation fortuite de nouvelles qui s'effectue à travers les mécanismes de recommandations, brouillant les frontières entre les opinions, les contenus ludiques, l'actualité et l'information. Toujours selon Gallant, les algorithmes des plateformes numériques influencent également les contenus consommés par les jeunes en favorisant la visibilité des contenus populaires ou alignés sur les préférences des utilisateurs, ce qui peut limiter la diversité des perspectives auxquelles les jeunes sont exposés et favoriser l'adhésion à des contenus trompeurs, comme les théories du complot. Ces dynamiques informationnelles contribuent à la formation de groupes homogènes (chambres d'écho) aux opinions concordantes et influencent la socialisation et le positionnement politique des adolescents. Bien que les jeunes soient souvent perçus comme des *digital natives* (Prensky, 2001) qui ont été en contact avec les environnements sociaux numériques dès leur plus jeune âge, leur aisance technique présumée ne se traduit pas automatiquement par une attitude critique développée ou par des compétences en évaluation de l'information. Les jeunes, en particulier ceux issus de milieux moins scolarisés, ont tendance à accorder plus de confiance aux informations partagées par leurs proches sur les réseaux sociaux numériques qu'à celles provenant de sources externes reconnues

Des études sur les pratiques numériques des jeunes ont montré qu'ils recourent fréquemment à des heuristiques rapides et des indices superficiels pour juger de la crédibilité d'une information,

plutôt qu'à des démarches analytiques approfondies (Breakstone et al., 2021; Raynal, 2023). Les heuristiques sont définies par Raynal (2023) comme des raccourcis cognitifs que les internautes utilisent pour porter des jugements ou prendre des décisions dans des situations complexes ou caractérisées par une surcharge d'information.

Une méta-analyse internationale qui documente les habitudes informationnelles de jeunes âgés entre 5 à 20 ans montre que ceux-ci manifestent une grande confiance en leur capacité à identifier les fausses nouvelles, mais rencontrent toutefois des difficultés à détecter les contenus trompeurs. Ils adoptent souvent des réactions passives, comme ignorer l'information plutôt que de la vérifier. Leurs comportements face à la désinformation sont influencés par des facteurs socio-démographiques, des biais cognitifs et des dynamiques sociales. L'exposition à la désinformation entraîne des effets à la fois individuels, comme la confusion et la peur, et sociétaux qui se manifestent notamment par un désengagement envers la participation politique et l'érosion de la confiance envers les institutions (Kops et al., 2025).

Les recherches dans le domaine du développement cognitif montrent que les jugements informationnels des jeunes sont fortement influencés par les normes sociales des groupes auxquels ils appartiennent (Farooq, 2022). Ainsi, les personnes qui propagent de la désinformation sont davantage excusées si elles font partie du cercle rapproché. Toujours selon Farooq (2022), les jeunes s'appuient largement sur des paramètres sociaux tels que les mentions « j'aime », le nombre de partages ou de commentaires, notamment ceux des pairs pour juger de la valeur d'un contenu. L'évaluation de l'information s'inscrit dans une dynamique sociale et dépend du contexte dans lequel l'information est reçue et perçue, en tenant compte de l'usage, de l'état émotionnel, des intentions de l'utilisateur et de ses affiliations sociales. Les interactions avec les contenus sur les réseaux sociaux informent les jeunes sur sa valeur, sa crédibilité, sa popularité ou son acceptabilité, indépendamment de sa qualité informationnelle. Les réseaux sociaux de façon générale occupent un rôle important dans la quête identitaire des jeunes (Valkenburg et al., 2017; Manago et al., 2020) et les contenus qu'ils partagent à propos de leur vie, de leurs activités et de leurs goûts les aident à se comprendre et à se construire une identité parallèle au giron parental (Cabourg et Manenti, 2017; Pérez-Torez, 2024).

Comme les jeunes partagent davantage de contenus sachant qu'ils proviennent de personnes en qui ils ont confiance ou auxquelles ils s'identifient, ils sont plus enclins à partager des contenus des influenceurs auxquels ils sont abonnés et à interagir avec ces contenus (De Veirman et al., 2020; Muth et Peter, 2023). Une étude allemande a montré que les influenceurs qui se

spécialisent en politique peuvent affecter la façon dont les jeunes se forment une opinion sur des sujets politiques ou sociaux tels que les changements climatiques ou encore la notion de genre, et peuvent même changer leurs intentions de vote. Les adolescents sont peu intéressés par les contenus politiques dans les réseaux socionumériques, mais peuvent le devenir si le contenu est partagé par un influenceur en qui ils ont confiance ((Muth et Peter, 2023). Ils ne seront pas portés à vérifier la véracité de l'information si celle-ci est partagée par un leader d'opinion (Mamhoud et al., 2023).

Une seconde étude allemande a documenté la consommation de vidéos sur Youtube et la perception des *Youtubers* auprès de 564 participants âgés de moins de 35 ans (Zimmerman et al., 2020). La tranche des 16-20 ans a déclaré une utilisation de la plateforme supérieure à la moyenne et une appréciation moyenne ou élevée des opinions exprimées par les *Youtubers*. Les vidéos traitant de sujets politiques ou sociaux diffusés sur la plateforme prennent une place grandissante dans la vie des jeunes, qui perçoivent ces contenus comme étant plus divertissants que ceux proposés par les médias traditionnels. En contrepartie, ils les considèrent comme étant plus susceptibles d'être manipulés. Les 16-20 ans attribuent aux *Youtubers* une fonction de modèle, tout en critiquant leur gestion irresponsable de ce rôle (Zimmerman et al., 2020).

La forte connectivité des jeunes et leur usage intensif des plateformes numériques font en sorte que leurs pratiques informationnelles s'inscrivent à la fois dans un cadre d'apprentissage formel et informel. D'une part, le cadre formel se caractérise par un apprentissage guidé et contextualisé par une personne qui maîtrise le sujet et l'évaluation des apprentissages. Ce type d'apprentissage est motivé par un besoin clairement identifié et une démarche réflexive qui mène à un processus de sélection de l'information. D'autre part, les pratiques informelles se déroulent dans un contexte de communautés numériques marqué par la consommation passive de contenus motivée par des considérations récréatives ou des besoins ponctuels (Buckingham, 2009; Hobbs, 2010). La convergence croissante de ces types de pratiques et de contextes d'accès à l'information appelle à plus de prudence dans l'évaluation critique de l'information ou de la désinformation (Buckingham, 2019; Pennycook et Rand, 2019; Hobbs 2020, Wardle, 2020).

1.4 Pratiques informationnelles des jeunes et facteurs de vulnérabilité

À la lumière de la recension de écrits présentée dans les paragraphes précédents, il est souvent considéré que les jeunes de niveau secondaire sont en général moins bien outillés pour départager le vrai du faux, comprendre la différence entre les contenus commandités et les

articles factuels et cibler les informations objectives à travers les contenus véhiculés par des groupes d'intérêt (Breakstone et al., 2021). Dans une enquête nationale américaine menée auprès de 3446 élèves de niveau secondaire, Breakstone et al. (2021) proposaient de répondre à plusieurs questions en lien avec des informations publiées sur Internet. Les élèves ont accordé une importance disproportionnée à des indices de crédibilité de surface, tels que le design des pages, le nom de domaine ou la présence d'une page *about*. Même si ces indices peuvent s'avérer pertinents dans une approche de vérification des faits (*fact-checking*), ils ne sont pas suffisants pour évaluer la crédibilité d'une source. Ainsi, presque tous les répondants (96 %) ont été incapables de trouver le lien entre un site disant procurer des informations objectives sur la science du climat et une organisation de l'industrie des énergies fossiles. Une proportion importante des élèves a considéré comme crédible une vidéo anonyme tournée à l'extérieur des États-Unis et prise hors contexte qui apportait supposément des preuves de la fraude électorale américaine de 2020. En contrepartie, les élèves qui ont eu plus de succès à vérifier la validité de l'information (moins de 4 %) ont mobilisé la lecture latérale pour valider les sources (ouvrir de nouveaux onglets, rechercher le nom de l'organisation, consulter des médias reconnus).

Une étude australienne qualitative menée auprès de 37 élèves de niveau secondaire a révélé que les personnes participantes reconnaissent de façon générale la différence entre les sources journalistiques et les opinions, mais qu'elles ont de la difficulté à reconnaître les biais politiques ou la capacité des auteurs à manipuler l'information, notamment à travers le format vidéo, les statistiques ou encore les citations qui apparaissent comme des éléments de validité (Johnston, 2020). Les jeunes peinent également à valider l'information ailleurs que dans les réseaux sociaux numériques, faisant trop rapidement confiance à certaines informations non validées ou ne provenant pas d'une source officielle.

Une étude de Lemaire et al. (2025) portant sur 432 adolescents français de 11 à 14 ans et 132 adultes montre que les adolescents ayant de meilleures capacités de raisonnement analytique ont aussi une meilleure capacité à discerner les fausses nouvelles, et que cette compétence se développe avec l'âge. Cependant, l'exposition répétée à des informations trompeuses tend à augmenter leur perception d'exactitude, et ce, chez tous les groupes d'âge. Ce phénomène est appelé l'effet de vérité illusoire (*illusory truth effect*) en science cognitive, et il reste présent indépendamment des capacités analytiques (Lemaire et al., 2025).

Une étude récente publiée aux États-Unis (News Literacy Project, 2024) portant sur les habitudes informationnelles de 1110 jeunes de 13 à 18 ans a montré que ceux-ci sont particulièrement

vulnérables aux théories conspirationnistes : 8 jeunes sur 10 prétendent voir des théories complotistes dans les médias sociaux numériques au moins une fois par semaine et 81 % de ces jeunes déclarent croire à au moins une des théories du complot qu'ils rencontrent en ligne. Parmi celles qui circulent plus fréquemment, citons celles qui prétendent que la Terre serait plate, que la mission lunaire de la NASA serait une supercherie, que la fin du monde serait imminente, ainsi que l'élection présidentielle de 2020 qui aurait été truquée. Près de la moitié des personnes répondantes (45 %) pensent que les journalistes nuisent davantage à la démocratie qu'ils ne la protègent, révélant une méfiance importante envers la presse. Chez les jeunes qui ont de saines habitudes informationnelles (chercher des sources complémentaires, valider une information avant de la partager, questionner l'origine d'une information, etc.), 68 % exprime une vision plutôt positive du rôle des journalistes dans la démocratie. Cependant, 69 % des personnes sondées considèrent que les organisations médiatiques ajoutent intentionnellement des biais à leurs reportages.

Finalement, un rapport de l'Unicef (2021) suggère que la désinformation à laquelle les jeunes sont le plus confrontés concerne les théories du complot, les informations sur la santé (ex. à propos des vaccins) et les attaques contre les figures publiques. Un peu plus de la moitié des jeunes de 13 à 17 ans reçoivent des informations sur l'actualité à travers les influenceurs ou célébrités qu'ils suivent sur la plateforme Youtube et non pas à travers les canaux des médias traditionnels.

Le terme « jeune » couvre des tranches d'âge différentes en fonction des études. Ainsi les études portant sur les habitudes informationnelles et numériques chez les jeunes vont de l'enfance (école primaire) à l'adolescence (école secondaire et cégep) jusqu'au début de l'âge adulte (certaines études couvrent jusqu'à 34 ans). Les personnes évoluent constamment d'un point de vue cognitif entre le début de l'adolescence et l'âge adulte, si bien qu'il importe de ne pas les considérer comme un groupe homogène, ce qui pourrait engendrer des résultats confondants. Par ailleurs, les jeunes de niveau secondaire semblent avoir reçu moins d'attention que les autres groupes, alors que c'est à cet âge que les jeunes commencent à développer leur pensée abstraite et leur vision du monde (Jones, 2025), tout en ayant besoin d'un accompagnement pédagogique formel afin de développer leurs habiletés critiques (Hobbs, 2010).

2. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Considérant que les personnes adolescentes de la fin du secondaire représentent un groupe relativement peu étudié au Québec quand il est question de consommation d'informations, et ce, malgré leur vulnérabilité à la désinformation et leur difficulté à exercer un jugement critique (Hobbs, 2020; Breakstone et al. 2021; Raynal, 2023; Lemaire et al., 2025), et considérant que des ateliers de sensibilisation à la désinformation en contexte scolaire peuvent être efficaces pour les outiller (Hobbs, 2020; Traberg, 2022; Maertens et al., 2025), la question au cœur de cette recherche était la suivante : Dans quelle mesure un atelier court et ponctuel de sensibilisation à la désinformation, intégré au cours de Culture et citoyenneté québécoise en secondaire 4, et s'appuyant à la fois sur le *Cadre de référence de la compétence numérique du gouvernement du Québec* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2019) et sur le cadre théorique de l'analyse critique de l'information et des médias (voir section suivante), peut-il contribuer au développement des compétences informationnelles et du raisonnement critique chez des élèves de secondaire 4? De cette question ont découlé deux objectifs :

- (1) documenter les comportements de jeunes de deux classes du cours de Culture et citoyenneté québécoise (secondaire 4) en ce qui concerne l'évaluation et la gestion de la désinformation;
- (2) évaluer l'efficacité d'un atelier de sensibilisation à la désinformation intégré au contexte scolaire, à court et à moyen termes.

3. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

L'évolution rapide de l'écosystème informationnel et les mécanismes de persuasion et d'engagement tels que les algorithmes ont permis aux plateformes socionumériques de s'imposer comme source informationnelle principale d'une bonne partie de la population, particulièrement les jeunes (Fletcher et Park 2017; Boulianne et Theocharis, 2020; NETendances 2024). Ces mutations ont entraîné une reconfiguration majeure des conditions de production, de circulation et d'évaluation de l'information, qui demande une réactualisation du cadre de référence propre aux études médiatiques. La présente section s'appuie sur le champ disciplinaire de l'éducation aux médias (ÉAM), pour ensuite rattacher le projet de recherche au cadre théorique spécifique de l'analyse critique de l'information et des médias (ACIM). Elle expose les principaux concepts qui ont évolué ou se sont développés au gré des transformations de l'écosystème numérique et qui occupent une place centrale dans les études scientifiques et dans les discours institutionnels, établissant ainsi une forme de consensus sur l'importance d'adopter une approche critique transversale et progressive pour développer les aptitudes informationnelles des jeunes. En conclusion de cette section, les mécanismes de résilience à la désinformation sont expliqués en tenant compte du contexte éducatif québécois, alors que le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2018) et le *Cadre de référence de la compétence numérique* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2019) structurent le développement des compétences liées à l'évaluation critique de l'information et à l'exercice de la citoyenneté à l'ère du numérique¹.

3.1 Éducation aux médias, ancrage historique et évolution disciplinaire

L'ÉAM a émergé en réponse à l'influence croissante sur les individus et les sociétés des médias de masse et des messages des groupes dominants. Selon Landry et Basque (2015a, p. 4), l'ÉAM, en tant que pratique pédagogique, vise cinq grands objectifs :

- 1) accroître la capacité à employer des technologies médiatiques;
- 2) développer les compétences permettant de s'exprimer à l'aide de ces technologies;
- 3) développer des capacités d'analyse critique sur les médias et les textes médiatiques;
- 4) accroître des capacités d'introspection; et
- 5) sensibiliser aux enjeux éthiques, moraux et juridiques associés aux médias.

¹ Une mise à jour du Cadre a été publiée le 20 avril 2026, cependant le mémoire réfère à la version précédente (2019), qui était en vigueur au moment de réaliser l'étude.

L'ÉAM vise à développer chez les individus la capacité de comprendre, analyser, évaluer et produire des messages médiatiques en tenant compte des contextes sociaux, politiques, culturels et économiques dans lesquels ces messages sont produits, diffusés et reçus (Landry et Basque, 2015b). Face aux mutations de l'écosystème informationnel, les travaux en éducation aux médias se sont structurés au milieu des années 1980 (Landry et Basque, 2015a) autour d'un objectif commun : former des personnes capables d'exercer un jugement critique sur des messages médiatiques dominants et omniprésents, et participer de manière éclairée à la vie démocratique. Ainsi, plusieurs auteurs définissent l'ÉAM comme un processus éducatif visant l'émancipation, l'autonomisation, la participation citoyenne et la transformation sociale (Masterman, 1985; Buckingham, 2006; Kellner et Share, 2008; Landry et Basque, 2015b).

Outre la littératie médiatique, d'autres concepts sont apparus au fil des transformations de l'écosystème informationnel (ex. : littératie informationnelle [*information literacy*], littératie numérique [*digital literacy*], littératie de l'actualité [*news literacy*]), entraînant une certaine confusion (Landry et Basque, 2015b). Historiquement, la notion de littératie était associée à la maîtrise des compétences fondamentales de lecture et d'écriture, envisagées comme des conditions essentielles à la participation sociale, économique et civique (Freir, 1970; Unesco, 2006). Cette conception, centrée sur le texte écrit et sur les codes linguistiques, a progressivement été remise en question à mesure que les formes de communication et les outils technologiques se sont diversifiés et complexifiés (Buckingham, 2007; Kellner et Share, 2008; Landry et al., 2021). La communication à l'ère des médias socionumériques reposant de plus en plus sur des formes multimodales, la littératie médiatique implique maintenant la capacité d'analyser conjointement le texte, l'image, le son, la vidéo et les dispositifs interactifs, en reconnaissant leurs rôles dans la construction du sens, dans les mécanismes manipulatoires et dans l'influence que ces contenus exercent sur les publics (Daley, 2003; Buckingham, 2007; Hobbs, 2010; Landry et al., 2021). Comparativement à la littératie, ou même à la littératie médiatique dans son sens le plus classique, la littératie numérique, intègre de nouvelles dimensions liées à la circulation de l'information, aux mécanismes algorithmiques et à la validation sociale des contenus, faisant de l'évaluation critique de l'information en ligne et de la participation citoyenne numérique des enjeux contemporains de l'éducation aux médias (Hobbs, 2020; Landry et al., 2021). En outre, la notion de littératie numérique dépasse la simple maîtrise technique des outils technologiques pour considérer ceux-ci comme des formes d'expression culturelle (Buckingham, 2006). Elle implique l'acquisition de compétences critiques, comme l'évaluation des sources d'information, la maîtrise des technologies numériques, l'analyse des idéologies sous-jacentes et la compréhension des

représentations médiatiques (Buckingham, 2006; Hobbs, 2010; Landry et al., 2021). Dans cette perspective, le fait de faire partie des *digital natives* ne garantit pas la maîtrise des compétences informationnelles (Hobbs, 2020). Comme les jeunes ne développent pas naturellement une pensée critique face aux médias numériques, celle-ci nécessite un accompagnement pédagogique formel tout au long de la scolarisation (Hobbs, 2010).

La citoyenneté numérique constitue aujourd'hui une dimension centrale des discours entourant l'éducation aux médias (Buckingham 2006; Hobbs, 2010, 2020; Landry et al., 2021). Elle renvoie à la capacité des individus à participer de manière éclairée, responsable et critique à la vie citoyenne et démocratique dans un environnement numérique. Être citoyen numérique ne signifie pas seulement savoir distinguer le vrai du faux, mais savoir utiliser la technologie, être en mesure de comprendre les systèmes qui organisent l'information, leurs enjeux politiques et éthiques et leurs effets sociaux. Dans ce contexte, l'éducation aux médias est un moyen efficace pour développer une posture critique et pour outiller les individus face à la désinformation (et la mésinformation) afin de limiter son effet délétère sur la démocratie et ses conséquences sur l'engagement civique des individus (Kahne 2017; Buckingham 2019; Hobbs, 2020).

Hobbs (2020) a montré que l'environnement informationnel contemporain, marqué par la personnalisation algorithmique et la prolifération de contenus volontairement polarisants, expose les jeunes à des formes de propagande, de publicité ciblée et de manipulation émotionnelle souvent invisibles à leurs yeux. Ce constat appuie l'idée que les jeunes évoluent dans un environnement informationnel potentiellement problématique, avant même d'être adéquatement outillés pour y faire face, renforçant ainsi la pertinence d'interventions structurées visant à renforcer la littératie médiatique tout au long du parcours scolaire.

3.2 *Désordre de l'information et concepts associés.*

Les sociétés contemporaines évoluent dans un environnement marqué par une surabondance informationnelle sans précédent, caractérisée par la multiplication exponentielle des sources, des contenus et des canaux de diffusion. Dès les années 1970, Toffler (1970) évoquait le phénomène *d'information overload*, soit la difficulté pour les individus à traiter efficacement un volume d'information excédant leurs capacités cognitives dans un contexte de changement accéléré. Les travaux ultérieurs en sciences cognitives ont montré que la surcharge informationnelle peut nuire à la prise de décision, favoriser l'usage de raccourcis cognitifs et affaiblir la capacité de réflexion critique (Epler et Mengis, 2004; Bawden et Robinson, 2020).

Avec l'ère numérique, la surcharge informationnelle est devenue un problème sociétal, pouvant avoir des conséquences sur plusieurs aspects de la vie, notamment la politique, la santé, l'éducation et les décisions économiques (Bawden et Robinson, 2020). Dans ce contexte de surabondance, il ne s'agit plus seulement d'avoir accès à l'information, mais également d'avoir la capacité de hiérarchiser, contextualiser et évaluer des contenus informationnels de sources et de qualité variables (Bawden et Robinson, 2020). Cette nouvelle réalité a conduit des chercheurs à dépasser la simple notion de *fake news* ou de désinformation pour conceptualiser un phénomène plus englobant, celui du désordre de l'information² (*information disorder*), énoncé par Wardle et Derakhshan (2017) et repris notamment par Beaudreau et Ségur (2025) et Irwanto (2025). Ce cadre permet de regrouper la désinformation (contenu trompeur partagé avec l'intention de nuire), la mésinformation (contenu trompeur partagé sans intention de nuire) et la malinformation (contenu véridique, partiel et souvent pris hors contexte et partagé avec intention de nuire), considérées comme des manifestations d'un écosystème informationnel profondément perturbé (Wardle et Derakhshan, 2017). Le concept de désordre de l'information découle de la circulation rapide des contenus, des mécanismes algorithmiques, de l'économie de l'attention et des dynamiques cognitives qui contribuent à brouiller les repères épistémiques traditionnels (Wardle et Derakhshan, 2017; Wardle, 2020).

Les plateformes numériques, en favorisant les contenus engageants, polarisants ou sensationnalistes, participent au déséquilibre structurel de l'écosystème informationnel, indépendamment de la véracité des informations diffusées (Vosoughi, 2018; Buckingham, 2019; Hobbs, 2020). Le désordre de l'information a des conséquences négatives sur l'intégrité de l'espace public, les processus démocratiques et la confiance envers les médias et les institutions (Bennett et Livingston, 2018; McKay et Tenove, 2021; Aimeur et al., 2023). À l'échelle des individus, les risques sont multiples et pourraient contribuer à l'affaiblissement de la pensée critique, la vulnérabilité accrue à la manipulation, la polarisation sociale et les effets négatifs sur la santé mentale. Selon Irwanto (2025), les adolescents sont fréquemment décrits comme un groupe particulièrement vulnérable au désordre de l'information en raison de leurs difficultés à évaluer la crédibilité des sources, de leur faible raisonnement critique et de leur manque de reconnaissance des stratégies de manipulation médiatique.

² Certaines traductions proposent « trouble de l'information », mais le terme « désordre de l'information » est privilégiée dans ce mémoire puisqu'il met l'accent sur la dimension systémique et structurelle du phénomène.

Au Québec, le concept de désordre de l'information a fait l'objet d'un positionnement gouvernemental officiel dans le guide *Naviguer dans les désordres de l'information*, produit par le Bureau du scientifique en chef du Québec (BSCQ) et le Fonds de recherche du Québec (BSCQ, 2025). Le document invite à considérer non seulement la véracité des contenus, mais aussi leurs conditions de production, de diffusion et de réception; des concepts liés à l'analyse critique de l'information et des médias. Le guide identifie un contexte propice à l'amplification du désordre de l'information, lié à la transformation de l'écosystème médiatique, à l'essor des médias sociaux numériques et à l'opacité des algorithmes de diffusion, qui favorisent « la diffusion de contenus de moins bonne qualité, avec une rapidité et une portée sans précédent » (BSCQ, 2025, p. 12). Il souligne également que l'intelligence artificielle générative accentue ce phénomène en permettant la création de contenus trompeurs « de plus en plus réalistes et adaptés aux publics » (p. 12). Le document rappelle que, bien que l'adhésion aux théories conspirationnistes soit légèrement plus faible au Québec que dans d'autres provinces canadiennes (BSCQ, 2025), le désordre de l'information y est néanmoins bien présent, notamment lors de crises sanitaires, climatiques ou politiques (BSCQ, 2025). Toujours selon le document, le Québec se démarque par une plus grande confiance envers les médias traditionnels que le reste du Canada et une utilisation moins marquée des réseaux sociaux numériques pour s'informer, ce qui pourrait constituer des facteurs de protection.

Plusieurs concepts sont fréquemment mobilisés dans les études portant sur la désinformation et les mécanismes qui contribuent à sa propagation, dont trois ont été mobilisés dans le présent projet de recherche : l'économie de l'attention, les chambres d'écho et le biais cognitifs.

Tout d'abord, le concept de l'économie de l'attention repose sur l'idée que l'attention humaine est une ressource limitée et précieuse dans un monde saturé d'informations (Simon, 1969). Adapté au contexte numérique, ce concept permet de comprendre comment les entreprises et les plateformes numériques conçoivent des stratégies pour capter et monétiser l'attention des utilisateurs, notamment par la publicité ciblée et la collecte de données personnelles (Hobbs, 2020). Le concept de l'économie de l'attention met en lumière les mécanismes propres aux plateformes numériques dans lesquelles les contenus sont conçus pour susciter des réactions émotionnelles fortes et maximiser l'engagement. Ce concept permet de dépasser une analyse centrée uniquement sur les contenus diffusés pour interroger les dispositifs manipulateurs des plateformes, comme les mécanismes de personnalisation algorithmique.

Le concept de chambres d'écho (Del Vicario et al., 2016), accentué par la personnalisation algorithmique des fils d'actualité socionumériques, décrit les mécanismes par lesquels l'exposition répétée à des contenus homogènes renforce les croyances préexistantes et réduit la diversité informationnelle (Quattrociocchi, 2017; Hobbs, 2020; Currie et Kelly, 2022). Cette personnalisation agit comme une forme d'autopropagande invisible, renforçant les croyances existantes et limitant l'exposition à des points de vue divergents, avec des conséquences tant individuelles que sociales. Ces dynamiques contribuent à la polarisation et à la difficulté de remise en question des points de vue (Pariser, 2015).

Enfin, les biais cognitifs, en particulier le biais de confirmation (Klayman, 1995; Oswald et Grosjean, 2004), constituent un dernier concept permettant de relier les dimensions individuelles aux dynamiques informationnelles collectives. Il réfère à une façon d'interpréter une information en fonction d'un système de croyances préexistantes. En ce sens, les informations qui ne correspondent pas à ce schéma de pensée sont ignorées au profit de la recherche volontaire d'informations qui renforcent les croyances (Klayman, 1995). Le phénomène de biais de confirmation est aujourd'hui exacerbé par les médias socionumériques et renforcé par les algorithmes qui enferment les utilisateurs dans des chambres d'écho, en relation avec des groupes de personnes partageant les mêmes idées, valeurs et croyances (Mogdil et al., 2021). Le biais de confirmation et les chambres d'écho influencent les émotions de façon négative (Del Vicario et al., 2016; Zollo et al., 2017, 2018), engendrant ainsi le phénomène de la polarisation induite par les médias socionumériques (*social media induced polarisation*) (Mogdil et al., 2021).

3.3 Positionnement du cadre théorique : Analyse critique de l'information et des médias

Dans la section précédente, plusieurs concepts ont été mobilisés pour définir et soutenir les compétences liées à l'évaluation critique de l'information. En l'absence d'un cadre normatif consensuel (Landry et al. 2021), les travaux de nombreux auteurs convergent vers la nécessité d'une approche intégrée afin de prendre en compte à la fois la multiplication des contenus et des plateformes numériques, les nouvelles compétences nécessaires afin de chercher, comprendre et analyser l'information (Landry et al. 2021), les dynamiques de pouvoir et les logiques de production et de diffusion des contenus (Buckingham 2006, 2007; Landry et Basque, 2015b; Metzger et Flanagin, 2015; Wineburg et McGrew, 2016; Hobbs, 2020, Landry et al. 2021). Dans le présent mémoire, ces dimensions, qui se rapprochent du concept de littératie médiatique, sont regroupées sous l'angle de l'analyse critique de l'information et des médias (ACIM), qui permet d'articuler les enjeux cognitifs, métacognitifs, médiatiques et citoyens propres aux

environnements numériques contemporains (Kellner et Share, 2008; Hobbs 2010). Il s'agit de pouvoir développer et adopter une posture critique et autocritique face à l'information dans un contexte caractérisé par le désordre de l'information et la surcharge informationnelle.

Ce cadre théorique est ici entendu à la fois comme une approche et un outil permettant de comprendre et de transformer les pratiques informationnelles des jeunes dans une perspective éducative et citoyenne. Le cadre théorique de l'ACIM se rattache à la pédagogie critique (Freir, 1970; Giroux 2024), entendue comme une forme d'éducation libératrice axée sur la praxis, c'est-à-dire sur le pouvoir de réfléchir et d'agir par une compréhension critique de l'information et des médias.

Le développement d'une analyse critique de l'information et des médias se manifeste par la capacité à lire un texte et à en comprendre le sens, à se questionner sur les motivations de son auteur, les contextes dans lesquels le texte a été écrit et sera interprété, ainsi que les bénéfices que l'auteur en tirera (Kellner et Share, 2008, 2019; Currie et Kelly, 2022). Il ne s'agit pas seulement d'exercer ses compétences en littératie médiatique, par exemple en faisant du *fact checking*, mais de comprendre comment les discours se construisent et se perpétuent (Kellner et Share, 2019; Currie et Kelly, 2022). L'approche critique se concentre sur l'analyse de messages médiatiques et traite « *des contextes sociaux, politiques, économiques, technologiques et culturels dans lesquels ces messages sont produits, diffusés et reçus* » (Landry et Basque, 2015b).

Kellner et Share (2008) insistent sur le fait que les messages médiatiques ne sont pas neutres : ils sont produits dans des contextes de pouvoir, d'intérêts économiques et de luttes idéologiques. Alors que les médias peuvent reproduire ou renforcer des inégalités (genre, classe, race, pouvoir), la littératie médiatique critique donne les outils pour décoder, contester et participer activement à la démocratie. L'analyse critique de l'information et des médias repose sur l'apprentissage comme processus d'émancipation, par la participation active des apprenants, la co-construction du savoir, et la conscientisation quant aux dynamiques de pouvoir et d'influence dans les médias.

Initialement centrée sur les discours véhiculés par les médias de masse, l'analyse critique de l'information et des médias doit aujourd'hui porter un regard lucide sur les plateformes numériques et les grandes entreprises qui les contrôlent. Ces plateformes ne peuvent plus être considérées comme de simples supports techniques, mais plutôt comme des acteurs idéologiques dont les

algorithmes façonnent la circulation de l'information, en contrôlent l'accès, et contribuent à construire des récits fragmentés et culturellement symboliques (Buckingham, 2019; Hobbs, 2020).

3.4 Mécanismes de résilience à la désinformation

Dans le cadre de ce mémoire, la résilience à la désinformation est définie comme la capacité des individus et des sociétés à faire face à l'exposition répétée à des informations trompeuses dans un contexte de surcharge informationnelle, en mobilisant des stratégies politiques, cognitives, affectives et sociales permettant de maintenir un jugement critique, une confiance épistémique et une participation citoyenne éclairée (Wardle et Derakhshan, 2017; Bennett et Livingston, 2018). La résilience à la désinformation, de façon générale et chez les adolescents en particulier, se décline dans ce mémoire en deux volets interdépendants : la résilience individuelle et la résilience institutionnelle et sociale.

3.4.1 Résilience individuelle

La résilience individuelle face à la manipulation informationnelle repose sur le développement de compétences cognitives (les opérations mentales mobilisées pour traiter l'information) et métacognitives (qui demandent de réfléchir à ses propres processus cognitifs et à les réguler) (Buckingham, 2006; Potter, 2013; Hobbs, 2020; Currie et Kelly, 2022). L'individu doit comprendre de quelle manière sa propre expérience, ses valeurs et ses croyances interviennent dans le processus d'évaluation de l'information (Hobbs, 2010; Potter, 2013; Kellner et Share, 2019). Ainsi, la résilience à la désinformation ne renvoie pas uniquement à la capacité à détecter le faux, mais à un processus réflexif plus large visant à développer les capacités de raisonnement et d'engagement citoyen dans des environnements informationnels caractérisés par la polarisation, la manipulation et la surabondance (Bennett et Livingston, 2018; Hobbs, 2020; Currie et Kelley 2022). Elle repose sur des compétences transférables à différents contextes, notamment la compréhension des logiques de production de diffusion et de circulation de l'information, la prise de conscience des biais cognitifs et des heuristiques rapides et la mobilisation de stratégies de vérification (Buckingham, 2009; Hobbs, 2010, 2020; Wineburg et McGrew, 2016; Breakstone et al., 2021; Currie et Kelly, 2022). La résilience informationnelle s'inscrit dans une dynamique contextuelle, influencée par le contexte scolaire, le cercle social et les environnements numériques dans lesquels évoluent les jeunes (Buckingham, 2009; Hobbs, 2010; Raynal, 2023).

Une étude de Pennycook et Rand (2019) impliquant 3446 participants aux États-Unis a mis en lumière l'importance de promouvoir la pensée analytique pour réduire la propagation et la

croyance aux fausses nouvelles. Selon cette étude, la probabilité de partager ou de croire à de fausses nouvelles est davantage liée à un manque de réflexion analytique occasionné par une forme de paresse qu'à un biais partisan. Les auteurs soulignent en effet que les contenus trompeurs exploitent souvent l'intuition et les émotions, ce qui peut exacerber la tendance des individus à éviter le raisonnement analytique.

La désinformation mobilise fortement les émotions, en particulier la peur, la colère et le sentiment d'injustice, ce qui accroît son attrait et son pouvoir de diffusion (Wardle et Derakhshan 2017; Vosoughi et al., 2018; Hobbs, 2020; Currie et Kelly, 2022). Les plateformes socionumériques sont conçues pour maximiser l'engagement des utilisateurs par des mécanismes d'attraction et de persuasion, tout en favorisant des interactions rapides. Les utilisateurs sont souvent distraits par les éléments visuels et les titres accrocheurs, les mentions *j'aime*, les partages et les commentaires, ce qui détourne leur attention des indices de validité et de crédibilité des informations (Del Vicario et al., 2016; Metzger et Flanagin, 2015). Ils ne sont pas toujours conscients des effets des algorithmes de recommandation qui hiérarchisent les contenus en fonction de données comportementales (Hobbs, 2020). Des termes émergents dans la culture populaire et la littérature scientifique, comme le *doomscrolling* (consommation excessive de contenus négatifs) ou encore le *mindless scrolling* (consommation passive de contenus), évoquent une forme de fatigue numérique et de surcharge informationnelle qui limitent la pensée critique. Ainsi, la résilience individuelle implique à la fois la capacité à analyser son propre usage des technologies, les mécanismes des plateformes, ses réactions émotionnelles et ses biais cognitifs afin de comprendre leur rôle dans l'évaluation de l'information (Hobbs, 2010; Potter, 2013; Wardle, 2017; Pennycook et Rand, 2019; Currie et Kelly, 2022).

3.4.2. Résilience institutionnelle et sociétale

Au cours de la dernière décennie, les autorités gouvernementales, des entreprises, des organisations non-gouvernementales, des chercheurs, des professionnels des technologies de l'information et des membres de la société civile se sont questionnés sur les moyens de contrer le phénomène de la désinformation, tant à l'échelle nationale qu'internationale (Jackson, 2021). Envisager la résilience à la désinformation comme un phénomène systémique impliquant à la fois les individus, les institutions et les plateformes numériques permet de dépasser la seule responsabilisation individuelle et de reconnaître la dimension structurelle et écosystémique qui permet à la désinformation de se propager (Bennett et Livingston, 2018; Buckingham, 2019; Wardle, 2020; Hobbs, 2020).

La réponse gouvernementale à la lutte contre la désinformation varie fortement d'un pays à l'autre. La stratégie de lutte contre la désinformation du Canada repose davantage sur les capacités gouvernementales et institutionnelles pour contrer la désinformation, notamment étrangère, qui vise à nuire aux processus démocratiques, avec un premier plan structuré dans le cadre des élections de 2019 (Jackson, 2021). Depuis, le gouvernement canadien a investi dans la surveillance des activités de désinformation en ligne visant à saper les efforts de démocratie, dans les outils de vérification des faits, dans certains programmes de sensibilisation à la littératie numérique pour aider les citoyens à identifier et à contrer la désinformation, tout en usant de son influence pour sensibiliser à ces questions sur le plan international (Gouvernement du Canada, 2026). La capacité du Canada à légiférer efficacement contre la désinformation est toutefois limitée par son intégration socioéconomique à un espace informationnel nord-américain dominé par des plateformes socionumériques dont la gouvernance et les modèles économiques dépassent les frontières des états et dont le pouvoir surpasse souvent celui des gouvernements (Gorwa et al., 2020), ce qui limite la portée des réponses nationales. À titre d'exemple, en août 2023, Meta a retiré de ses plateformes (Facebook, Instagram) les contenus des médias canadiens en réaction à la loi du gouvernement du Canada sur les nouvelles en ligne (C-18), ce qui a rendu moins visibles les contenus en provenance des médias traditionnels et accentué le déséquilibre entre sources médiatiques reconnues et contenus aux origines douteuses. Les pages Facebook d'organismes de presse nationaux ont perdu 64 % de leur engagement (réactions, commentaires, partages) après l'interdiction (Parker et al., 2024). Les organismes de presse locaux ont été beaucoup plus affectés : leur engagement a subi une perte de 85 % et près de la moitié d'entre eux ont cessé de publier sur Facebook dans les mois qui ont suivi (Parker et al., 2024).

Au Québec, plusieurs initiatives qui se déclinent sous forme de lois, de guides institutionnels ou de programmes ont été mises en place afin de lutter contre la désinformation. On peut notamment penser au projet de loi 98, qui vise à préserver l'intégrité du processus électoral en sanctionnant la diffusion intentionnelle de fausses informations destinées à perturber une élection ou à influencer le vote (Assemblée Nationale du Québec, 2025).

Du côté du milieu éducatif, les institutions d'enseignement québécoises peuvent maintenant s'appuyer sur le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018) ainsi que sur le *Cadre de référence de la compétence numérique* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019), qui reconnaissent explicitement le développement de compétences critiques, réflexives et éthiques

liées aux usages du numérique. Nous y reviendrons dans les prochaines sections, car ces orientations institutionnelles placent l'éducation aux médias comme une approche transversale et progressive qui intervient dans plusieurs composantes du curriculum scolaire, rejoignant ainsi les principes fondamentaux de l'analyse critique de l'information et des médias.

3.5 *Rôle de l'école dans le développement des compétences informationnelles*

Puisque les pratiques informationnelles des jeunes sont largement sociales et s'inscrivent dans des réseaux de pairs et des communautés numériques (Gallant, 2023; Raynald, 2023), il est important de développer leurs compétences informationnelles afin de limiter leur adhésion à la désinformation. L'école, en tant qu'institution, peut jouer un rôle déterminant dans le développement de l'esprit critique et de la résilience informationnelle (Hobbs, 2010; Landry et Basque, 2015a; Kellner et Share, 2019; Hobbs, 2020). Contrairement aux environnements numériques informels, le cadre scolaire permet un accompagnement pédagogique progressif et contextualisé. En ce sens, l'analyse critique de l'information et des médias en contexte scolaire peut contribuer à former des jeunes plus outillés pour identifier la désinformation, la propagande et la manipulation numérique qui, autrement, nuisent au développement d'un engagement citoyen éclairé (Hobbs, 2010; Buckingham, 2015; Hobbs, 2020; Ecker et al., 2024).

L'éducation aux médias dans un contexte scolaire joue un rôle déterminant dans le développement de l'esprit critique et des habiletés pour évaluer l'information et participer de manière responsable à la vie civique (Hobbs, 2010). Cet enseignement est nécessaire afin de développer les compétences en littératie médiatique des jeunes et de les outiller dans leurs analyses critiques des informations trouvées en ligne, dans une période où ceux-ci sont plus vulnérables à la désinformation (Hobbs, 2020; Breakstone et al., 2021; Paciello et al., 2023; Raynal, 2023; Lemaire et al., 2025).

3.6 *L'Éducation aux médias et les compétences numériques dans les écoles québécoises*

Au Québec, certaines composantes de l'éducation aux médias ont été intégrées au curriculum scolaire dès la deuxième moitié des années 1980 et jusqu'au milieu des années 2000 avec la mise en place du *Programme de formation de l'école québécoise* (Landry et Basque, 2015a). Les enjeux liés au numérique ont été officiellement reconnus quelques décennies plus tard avec l'adoption par le gouvernement du Québec du *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (2018–2023) qui affirme la nécessité de former des citoyens capables de comprendre et d'évaluer de manière critique les environnements informationnels

contemporains. Cette orientation est consolidée par l'adoption du *Cadre de référence de la compétence numérique* (2019) par le ministère de l'Éducation du Québec. L'adoption de ce cadre de référence constitue un certain tournant dans la manière dont l'école québécoise appréhende les enjeux liés au numérique, à l'information et à la citoyenneté. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), l'éducation aux médias et à l'information est abordée de façon fragmentée, intégrée ponctuellement à certaines disciplines, sans lignes directrices pédagogiques ni progression clairement définie (Bégin et Landry, 2015). Il est important de noter que le *Cadre de référence de la compétence numérique* est distinct du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et que l'intégration de l'éducation aux médias demeure encore fragmentée à ce jour, malgré une volonté gouvernementale d'intégrer les compétences numériques, à la fois technologiques et critiques, aux apprentissages. Il sera intéressant de s'attarder à la mise à jour du *Cadre de référence de la compétence numérique*, dont le lancement est prévu en 2026.

Le *Cadre de référence de la compétence numérique* vise « le développement de la compétence numérique, qui est définie par un ensemble d'aptitudes relatives à une utilisation confiante, critique et créative du numérique pour atteindre des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société ou à la participation à celle-ci » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019, p.7). Les dimensions *Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique* et *Développer et mobiliser ses habiletés technologiques* sont centrales et les autres dimensions s'articulent autour de celles-ci.

L'école constitue un lieu central pour le développement des compétences liées à l'éducation aux médias, à l'analyse critique de l'information et à la citoyenneté numérique. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) accorde une place importante à la formation du jugement, à l'analyse critique et à la participation citoyenne. Le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018) présente la maîtrise et la compréhension des environnements numériques comme un moteur d'innovation et d'émancipation citoyenne en affirmant la nécessité de former des citoyens capables de comprendre et d'évaluer de manière critique les environnements informationnels contemporains. Les 33 mesures proposées dans le plan se déclinent en trois dimensions :

- *Soutenir le développement des compétences numériques des jeunes et des adultes;*
- *Exploiter le numérique comme vecteur de valeur ajoutée dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage;*

- *Créer un environnement propice au déploiement du numérique dans l'ensemble du système éducatif.*

Les jeunes d'aujourd'hui sont fréquemment décrits comme des *digital natives*, une expression suggérant qu'ils posséderaient une compétence quasi innée pour comprendre et maîtriser les environnements numériques en raison de leur aisance technologique (Prensky, 2001). Or, cette aisance technologique ne garantit ni une compréhension des mécanismes de production et de circulation de l'information, ni une capacité à en évaluer la crédibilité (Hobbs 2020; Breakstone et al. 2021; Brodsky et al.,2021; Currie et Kelly, 2022). Dans le contexte scolaire québécois, cette confusion entre usage et compréhension des environnements numériques a parfois conduit à une sous-estimation des besoins éducatifs réels des élèves en matière d'analyse critique de l'information et des médias (Bégin et Landry, 2016). L'école a donc un rôle essentiel à jouer pour dépasser le mythe du *digital native* et reconnaître que les compétences critiques doivent être développées par des apprentissages progressifs et contextualisés, dans un cadre formel.

Selon Landry et Basque (2015a), l'éducation à l'information et aux médias dans une approche critique « se positionne à l'intérieur d'une relation triangulaire entre l'école, les médias et la démocratie » (p. 50). Conséquemment, les auteurs soulignent que l'intégration de l'ACIM en contexte scolaire pose deux défis :

- 1) *La capacité de l'école à s'adapter aux changements technologiques dans ses méthodes et contenus d'enseignement;*
- 2) *La capacité de l'école à préparer l'élève à affronter un univers médiatique complexe et changeant.*

L'évaluation de la mise en œuvre du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2018) rappelle d'ailleurs que ces défis sont toujours présents puisque les enseignants mentionnent que le développement des compétences du personnel est un défi majeur (48,8 %), tout comme la disponibilité des ressources (humaines, matérielles, financières et informationnelles (44,2 %).

3.6.1 Cadre de référence de la compétence numérique : intentions et enjeux

Le *Cadre de référence de la compétence numérique* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019), qui découle du *Plan d'action numérique en éducation et en*

enseignement supérieur (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018), introduit pour la première fois une vision interordres du développement de la compétence numérique, définie comme une « utilisation critique et créative du numérique dans l'ensemble des sphères de la vie sociale, éducative et citoyenne » (p. 4). Il définit 12 dimensions interdépendantes, dont plusieurs sont directement liées aux enjeux de la désinformation et du désordre de l'information. Le *Cadre de référence de la compétence numérique* vient ainsi combler un vide institutionnel antérieur en reconnaissant la nécessité de développer, dès le primaire, des compétences liées à l'évaluation critique de l'information et à la responsabilité citoyenne face aux environnements numériques. Nous verrons dans la prochaine section comment plusieurs dimensions du cadre de référence se rattachent au cadre théorique de l'analyse critique de l'information et des médias.

Le *Guide pédagogique du cadre de référence de la compétence numérique* et le *Continuum de développement de la compétence numérique* sont les outils qui permettent d'opérationnaliser les dimensions du cadre de référence de la compétence numérique en contexte scolaire. Ils répondent à un besoin exprimé par les acteurs des milieux de l'éducation de disposer d'outils concrets dans leurs enseignements. Ceux-ci seront modulés en fonction de l'aisance du personnel enseignant face aux technologies numériques et de leur maîtrise des différents concepts propres à l'éducation aux médias et à l'information, ce qui représente un défi pour l'intégration efficace de ces dimensions et leur évaluation ultérieure.

3.6.2. *Cadre de référence et programme de Culture et citoyenneté québécoise*

Certaines dimensions du *Cadre de référence de la compétence numérique* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019), même si elles s'articulent de manière transversale, trouvent un prolongement direct dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) intégré progressivement au curriculum scolaire à partir de l'automne 2022 en remplacement du programme *Éthique et culture religieuse*. Tant au primaire qu'au secondaire, le curriculum met de l'avant la pensée critique, l'évaluation de l'information et la réflexion éthique qui constituent des assises centrales des apprentissages.

Au secondaire, le programme de CCQ approfondit les dimensions de la citoyenneté numérique à travers deux compétences complémentaires : « Étudier des réalités culturelles » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2024p. 18) et « Réfléchir sur des questions éthiques » (p.23). La première compétence amène les élèves à « évaluer la pertinence des informations recueillies et à reconnaître les biais sociocognitifs » (p.19) alors que la deuxième compétence amène les élèves

à « examiner une diversité de points de vue et à évaluer leurs raisonnements sous-jacents » (p. 24). Bien que les compétences civiques et critiques en lien avec les environnements numériques soient travaillées de manière transversale tout au long du parcours scolaire à partir du 3^e cycle du primaire et au secondaire, le processus de réflexion critique en lien avec la désinformation et les mécanismes manipulateurs des plateformes est abordé plus spécifiquement en 4^e secondaire, avec la thématique *Technologies et défis d'avenir*, qui est l'espace curriculaire de niveau secondaire où les enjeux liés aux médias socionumériques, à l'information, aux technologies numériques et à la participation citoyenne sont explicitement nommés et mis en relation à travers des concepts comme la désinformation, la chambre d'écho, les biais cognitifs et les mécanismes algorithmiques. Ces contenus prescrits au programme de CCQ de 4^e secondaire rejoignent directement le cadre de l'analyse critique de l'information et des médias et expliquent pourquoi ce cours a été choisi spécifiquement pour intégrer le présent projet de recherche en classe.

3.7 *Constats et outils pour contrer la désinformation*

Peu de recherches ont été menées au Québec pour mesurer l'efficacité d'une activité pédagogique ponctuelle portant sur la désinformation. Notons tout de même l'étude qui évalue l'efficacité d'un atelier éducatif mobile développé par HabiloMédias en partenariat avec le Centre d'études sur les médias pour contrer la désinformation et la mésinformation en ligne chez les jeunes adultes francophones québécois de 18-35 ans (Hébert et al., 2022). En se basant sur un devis expérimental et une enquête par panel en ligne semblables à ceux qui ont été mobilisés dans le présent projet (voir le chapitre Méthodologie), Hébert et al. (2022) ont mesuré quatre variables : désinformation sur la COVID-19, confiance envers l'information sur les médias sociaux, pratiques de vérification et partage d'informations non vérifiées. Les résultats montrent des effets bénéfiques immédiats de l'atelier sur la confiance à l'égard des informations provenant des médias socionumériques et la capacité perçue à détecter des fausses informations en ligne. Cependant, quelques semaines après l'activité, ces effets s'étaient déjà estompés.

Il existe plusieurs stratégies pour se prémunir contre la désinformation, telles que la lecture latérale, le recours au *fact-checking* et les techniques d'inoculation (Wineburg et McGrew, 2019; Roozenbeek et al., 2022; Brodsky et al., 2023; Rau et Premo, 2025). La lecture latérale et les techniques de *fact checking* demandent une connaissance préalable et approfondie des sources médiatiques et des critères de validité, qui représente un apprentissage complexe d'un point de vue cognitif, surtout pour les plus jeunes. Les techniques d'inoculation s'avèrent efficaces à court terme, particulièrement dans une approche ludique. Celles-ci consistent à amener les personnes

apprenantes à identifier et à comprendre les techniques de manipulation informationnelle par petites doses avant d'y être confrontées dans des contextes réels. En se centrant sur l'analyse des procédés manipulateurs, plutôt que sur l'analyse de la véracité des contenus, cette approche contribue au développement de compétences critiques transférables dans différents contextes. Elle s'inscrit ainsi dans une logique de prévention et de renforcement de la résilience informationnelle. Ces techniques d'inoculation, bien qu'efficaces dans certains contextes, ne sont toutefois pas suffisantes pour se défendre à long terme contre la désinformation sans un apprentissage structuré et adapté au public ciblé, qui fait appel à la fois aux compétences techniques, réflexives et cognitives propres à l'éducation aux médias (EAM) et à l'analyse critique de l'information et des médias (ACIM).

Les initiatives ou dispositifs pédagogiques qui favorisent le plus la résilience informationnelle s'inscrivent dans une approche de littératie médiatique. Une méta-analyse de 51 études quantitatives sur trois décennies montre que les interventions en littératie médiatique sont efficaces pour améliorer les résultats liés à la connaissance des médias, à la pensée critique, à l'évaluation du réalisme des informations et des relations d'influence et pour réduire les comportements à risque tout en augmentant le sentiment d'auto-efficacité (Jeong et al., 2012). Selon les auteurs, ces approches sont applicables à divers contextes, groupes d'âge et sujets. Cependant, des programmes proposant moins de composantes facilitent la compréhension, et des sessions plus répétitives semblent plus efficaces pour consolider les acquis.

En ce qui a trait à la problématique de la désinformation, une autre méta-analyse portant sur 107 études montre que les interventions éducatives les plus efficaces pour réduire la vulnérabilité à la désinformation sont celles qui relèvent de la littératie informationnelle, concept souvent apparenté à la littératie médiatique en raison du socle commun de compétences mobilisées : pensée critique, évaluation de l'information, interaction avec l'information et production de messages médiatiques (Rau et Premo, 2025). L'étude se concentre sur les interventions éducatives qui visent à doter les participants de compétences cognitives (connaissances, habiletés et stratégies) susceptibles de se transférer à des exemples qui n'ont pas été abordés dans l'intervention ou à de futures expositions à la désinformation. Les auteurs soulignent toutefois l'importance de formats pédagogiques qui appellent à l'action, basées sur des situations réelles vécues par les personnes participantes, plutôt que des contenus strictement magistraux.

Plusieurs dispositifs ludiques de courte durée, comme les jeux sérieux *Bad News*, *Go Viral!* et *Harmony Square*, intègrent des mécanismes d'inoculation psychologique. Par exemple, le jeu *Bad*

News invite le joueur à se faire passer pour une source crédible afin de diffuser de la désinformation. Cette exposition à de petites doses permet ensuite de reconnaître plus facilement cette technique lorsqu'elle apparaît dans de véritables contenus (Lewandowsky et Van Der Linden, 2021). Cependant, ces dispositifs sont difficiles à intégrer en contexte scolaire, notamment en raison de ressources limitées ou de manque d'aisance des ressources enseignantes. De plus, ils peuvent mener à un scepticisme excessif envers les informations valides et malgré des résultats positifs à court terme, leurs effets apparaissent limités dans le temps, d'où l'importance de sessions de rappel (Maertens et al. 2021; Roozenbeek et al., 2022; Graham et al. 2023)

Quelques outils et initiatives produits hors du contexte scolaire mais néanmoins destinés aux élèves se démarquent au Québec, notamment les activités de sensibilisation aux médias et à la désinformation ainsi que les capsules et fiches pédagogiques proposées par HabiloMédias, l'Agence Science Presse et le Centre d'éducation aux médias et à l'information, ou encore la formation *30 secondes avant d'y croire*, développée par la Fédération professionnelle des journalistes du Québec pour les jeunes du secondaire. Ces ressources reposent sur une démarche d'analyse critique de l'information et des médias qui dépasse la simple vérification des faits pour intégrer le questionnement des sources, des intentions, des contextes de production et des mécanismes de circulation de l'information, en plus de proposer des exercices pratiques adaptés au contexte scolaire et aux thématiques abordées dans le programme de *Culture et citoyenneté québécoise*. Cependant, aucune étude au Québec, à notre connaissance, n'a tenté de mesurer l'efficacité de ces outils pédagogiques utilisés en classe auprès de jeunes québécois du secondaire, dans une approche réaliste en termes de temps et de ressources, en utilisant un devis quasi expérimental. Le présent projet de recherche visait à combler cette lacune.

4. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de recherche retenue afin de documenter l'efficacité d'un atelier de sensibilisation à la désinformation auprès d'élèves de secondaire 4 dans le cours de citoyenneté et culture québécoise (CCQ). Les choix méthodologiques sont détaillés à la lumière du cadre théorique centré sur l'analyse critique de l'information et des médias, du contexte scolaire québécois et des contraintes propres à la recherche en milieu éducatif.

4.1 *Devis de recherche*

L'étude a été menée selon un devis quasi-expérimental de type avant-après avec groupe témoin non-équivalent. Pour débiter, toutes les personnes participantes (des deux classes) ont rempli un premier questionnaire en ligne en utilisant la plate-forme LimeSurvey (prétest) afin de documenter leur compréhension du phénomène des fausses nouvelles et de la désinformation, leurs habitudes de consommation et de partage d'information dans les réseaux sociaux numériques, leurs intérêts en lien avec les contenus numériques et le contexte associé à la réception, à la perception et au partage de ces nouvelles (les questions et les dimensions étudiées seront détaillées à la section suivante). Cette étape a permis de répondre au premier objectif du projet, c'est-à-dire documenter les comportements de jeunes de deux classes du cours de Culture et citoyenneté québécoise (secondaire 4) en ce qui concerne l'évaluation et la gestion de la désinformation, en plus d'établir la situation initiale (prétest), qui a ensuite été comparée avec la situation post-test (après qu'un des deux groupes ait participé à un atelier de sensibilisation à la désinformation). Puisque le devis était quasi-expérimental, l'étape pré-test était importante pour évaluer le degré de similitude entre les deux groupes.

Pour répondre au deuxième objectif du projet qui était d'évaluer l'efficacité d'un atelier de sensibilisation à la désinformation à court et à moyen termes, les élèves d'une des deux classes ont participé à un atelier de sensibilisation à la désinformation développé et animé par la chercheuse. L'atelier était basé sur les contenus développés par des organisations dédiées à l'éducation aux médias (voir la description de l'atelier dans une section ultérieure) ainsi que sur les réponses obtenues au pré-test. L'atelier d'une heure a eu lieu en février 2025, soit trois mois après la passation du premier questionnaire. L'atelier de sensibilisation à la désinformation a intégré des contenus visant à intéresser ce groupe d'âge et à capter son attention, avec des informations portant sur les célébrités, par exemple, et une présentation dynamique et participative. Après une présentation théorique des principaux concepts liés à la désinformation,

deux exercices pratiques ont été proposés aux élèves : le premier portait sur l'identification d'un site d'information crédible en opposition à des sites complotistes et le deuxième sur l'identification d'une fausse image produite par l'intelligence artificielle.

Un deuxième questionnaire (post-test) a été distribué aux élèves des deux classes environ deux semaines après l'atelier, en fonction des horaires des groupes. Un troisième questionnaire en ligne a été distribué quatre semaines plus tard. Ces questionnaires ont servi à évaluer l'acquisition de connaissances et le développement de compétences en raisonnement critique à la suite de l'atelier et dans la vérification des faits, ainsi que leur variation dans le temps.

4.2 Mobilisation du cadre théorique de l'analyse critique de l'information et des médias (ACIM)

Le présent projet de recherche s'inscrit dans un contexte pédagogique balisé par le *Cadre de référence de la compétence numérique* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019) puisqu'il se déroule en classe, auprès des élèves du cours de CCQ de quatrième secondaire. La présente section montre que cette étude mobilise plusieurs dimensions de ce cadre et la façon dont celles-ci justifient le recours au cadre théorique de l'analyse critique de l'information et des médias, auquel elles sont étroitement liées.

4.2.1 Dimensions du cadre de référence de la compétence numérique

Le cadre de référence vise le développement de la compétence numérique, « qui est définie par un ensemble d'aptitudes relatives à une utilisation confiante, critique et créative du numérique pour atteindre des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société ou à la participation à celle-ci » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019, p. 8). Il est décliné en 12 dimensions interconnectées, à la fois techniques et réflexives. Même si les dimensions peuvent se présenter de manière transversale tout au long du parcours scolaire, trois d'entre elles (Dimensions 1, 4 et 11) seront directement liées au cadre théorique de l'analyse de l'information et des médias dans la présente étude.

Dimension 1. Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique (p.13).

- *Agir de manière éthique en considérant la diversité sociale, culturelle et philosophique des parties prenantes de la société numérique ainsi que du contexte social, économique, environnemental ou professionnel dans lequel se déroulent les interactions;*
- *être conscient de l'impact de son utilisation du numérique sur son bien-être physique et psychologique;*

- *comprendre les enjeux liés à la marchandisation des renseignements personnels, à l'influence de la publicité numérique et à la perception de la crédibilité des sites Web;*

La présente étude aborde ces éléments en présentant différents concepts lors de l'atelier aux élèves ou lors des sondages, notamment les mécanismes de monétisation et de persuasion des plateformes numériques, les pratiques de partage, de commentaires et d'évaluation de l'information sur les réseaux sociaux, ainsi que les enjeux de responsabilité liés à la circulation de contenus trompeurs.

Dimension 4 : Développer et mobiliser sa culture informationnelle (p.16)

- *Sélectionner et utiliser adéquatement l'information en tenant compte du contexte de surcharge informationnelle, par exemple des bulles de filtres;*
- *reconnaître les situations qui nécessitent de l'information et agir en conséquence en planifiant et en mettant en œuvre une stratégie de recherche efficace et rigoureuse;*
- *mobiliser l'ensemble des ressources disponibles, notamment les experts de contenu ou les spécialistes de l'information;*
- *évaluer, à l'aide de critères rigoureux, l'information traditionnelle et l'information numérique, y compris celle publiée par son entourage et sur les médias sociaux, en faisant preuve de jugement dans la détermination de la crédibilité et de la fiabilité des sources et du contenu;*
- *ajuster, au besoin, ses résultats de recherche en fonction de leur évaluation et organiser le contenu de ses recherches pour l'analyser;*
- *adopter une attitude réflexive sur l'information et ses usages en étant conscient des contextes dans lesquels elle a été produite et reçue ainsi que des raisons pour lesquelles elle est utilisée.*

Il s'agit de composantes centrales de l'ACIM. La présente étude vise précisément à analyser comment les jeunes évaluent la crédibilité et la pertinence de l'information rencontrée dans des contextes numériques formels ou informels, et comment ces compétences ont été utilisées pendant l'atelier. Le présent projet concerne directement cette dimension en analysant les critères cognitifs, affectifs et sociaux mobilisés par les jeunes lors de l'évaluation de l'information. Les mécanismes algorithmiques ont également été abordés avec les participants, ainsi que le modèle économique basé sur le concept de l'économie de l'attention, qui sous-tend le fonctionnement de

ces plateformes. Plusieurs thèmes ont été présentés, tels que la chambre d'écho, les théories du complot, la monétisation des plateformes et le biais de confirmation.

Dimension 11. Développer sa pensée critique à l'égard du numérique (p.23)

- *Aborder le contenu numérique en faisant preuve de pensée critique de façon à l'évaluer avant de l'utiliser;*
- *élaborer son jugement envers le numérique de façon intentionnelle en se basant sur des critères d'analyse rigoureux, en exploitant des ressources numériques et en les comparant entre elles;*
- *poser un jugement réflexif sur son utilisation du numérique en faisant preuve d'autocritique;*
- *prendre conscience des enjeux liés aux médias, aux avancées scientifiques, à l'évolution de la technologie et à l'usage que l'on en fait pour poser un jugement critique, notamment en ce qui concerne les bénéfices et les limites du numérique.*

Cette dimension est centrale pour le présent projet. Elle apporte une démarche réflexive vis-à-vis des messages médiatiques qui circulent dans les réseaux sociaux numériques et du phénomène de la désinformation, en se questionnant sur les objectifs du message et son effet possible, le public ciblé et les réactions souhaitées, mais aussi sur ses propres usages des technologies en faisant preuve d'autocritique, des dimensions également présentes dans le projet.

4.3 Recrutement

Le recrutement des élèves a été mené en contactant quatre enseignants du cours *Culture et citoyenneté québécoise* de secondaire 4, au sein des deux établissements secondaires représentatifs de la population de Rouyn-Noranda, où il n'y a pas d'école secondaire privée. Un seul des enseignants a accepté d'accueillir le projet dans deux de ses classes, auprès d'une cinquantaine d'élèves. Les raisons évoquées par les autres enseignants étaient liées au manque de temps et à la surcharge relative au développement de contenus pour un cours qui venait tout juste d'être intégré au programme. Cette réalité reflète les contraintes du milieu éducatif, notamment la disponibilité limitée du personnel enseignant et la difficulté d'intégrer des projets spéciaux dans un horaire scolaire déjà chargé (IRIS, 2018), mais également la difficulté d'intégrer le *Cadre de référence de la compétence numérique* dans les cours. Un enseignant ayant refusé le projet a eu l'amabilité de référer la chercheuse à des collègues, ce qui a facilité le recrutement.

Les deux classes participantes ont été sélectionnées par l'enseignant parce qu'il s'agissait de deux groupes d'élèves disciplinés. Cet aspect sera discuté dans la section portant sur les limites de l'étude dans la conclusion de ce mémoire.

4.4 *Justification du projet en contexte scolaire*

Un projet de recherche portant sur l'efficacité d'un atelier ponctuel sur la désinformation auprès des élèves du cours de CCQ de quatrième secondaire se justifie à la fois par l'intégration de ces concepts dans le curriculum scolaire et par leur rattachement au *Cadre de référence de la compétence numérique* et finalement au cadre théorique de l'analyse de l'information qui en soutient la démarche méthodologique. Compte tenu des contraintes inhérentes au milieu scolaire (horaire, charge de travail, disponibilité des enseignants) et des limites d'un projet de maîtrise en termes de temps et de moyens, la présente étude s'est limitée à deux classes (une classe test et une classe témoin). Il s'agit par conséquent d'une étude exploratoire dont les résultats devront être corroborés par des travaux ultérieurs. Cela dit, puisqu'aucune évaluation n'avait été faite jusqu'à présent des ateliers de formation à la littératie numérique en contexte scolaire au Québec, la présente étude constitue un premier jalon en ce sens. Le projet s'appuie sur des concepts-clés (désinformation, chambres d'écho, monétisation des plateformes, algorithmes et biais de confirmation, notamment) qui sont inscrits dans le cursus du cours CCQ de secondaire 4. L'atelier a mobilisé ces notions à travers une présentation magistrale et des exercices d'évaluation de l'information développés à partir des informations, des fiches pédagogiques et des capsules vidéo du Centre québécois d'éducation aux médias et à l'information, du site de l'Agence Science Presse et du site HabiloMédia, des organisations reconnues pour leurs travaux en lien avec l'éducation aux médias et la sensibilisation à la désinformation et dont les contenus sont accessibles gratuitement au personnel scolaire et aux jeunes.

En limitant la durée de l'intervention et en s'inscrivant directement dans les contenus prescrits du programme de *Culture et citoyenneté québécoise*, le projet visait à ne pas alourdir la charge de travail du personnel enseignant, mais plutôt à s'y intégrer en tant que soutien ponctuel à l'enseignement. Ce positionnement a facilité l'acceptabilité du projet sur le terrain, dans un contexte marqué par l'implantation récente du nouveau programme de CCQ.

Sur le plan scientifique, l'intérêt du projet réside dans l'évaluation de l'efficacité d'un dispositif pédagogique de courte durée, par une personne qui serait invitée en classe et à partir de contenus produits par une organisation externe, conçu pour s'insérer en contexte pédagogique, dans les

contraintes structurelles du milieu scolaire. En documentant les effets d'un atelier ponctuel ayant comme cadre l'analyse critique de l'information, le présent projet de recherche cherche à comprendre dans quelle mesure des interventions réalistes, compatibles avec les conditions actuelles d'enseignement, peuvent soutenir le développement de compétences informationnelles et la pensée critique chez les élèves face à la désinformation.

4.5 Justification méthodologique et théorique : questionnaires

Le questionnaire pré-test a été conçu pour documenter les pratiques informationnelles en mobilisant les concepts centraux du cadre théorique de l'analyse critique de l'information et des médias. Il s'inspire des questionnaires développés par Hébert et al. (2022), dont certaines questions ont été reprises ou adaptées au public ciblé par l'étude. Les items (3) repris tels quels visaient principalement à mesurer des dimensions largement documentées dans la littérature, telles que la confiance envers l'information, les stratégies de vérification et les comportements de partage. Les questionnaires ont été bonifiés en fonction des différentes dimensions étudiées. L'échelle de Likert a été utilisée pour la plupart des questions, alors que d'autres ont sollicité des réponses uniques. Le questionnaire pré-test était divisé en deux parties.

4.5.1 Questionnaire pré-test : Première partie

Ce premier bloc de questions visait à documenter les pratiques informationnelles des élèves, en s'intéressant notamment au temps passé en ligne, aux appareils utilisés, aux sources d'information privilégiées, aux plateformes fréquentées ainsi qu'aux types de contenus et de formats consommés. Ces questions ont permis d'établir le portrait préliminaire des deux groupes d'élèves afin de comparer les données recueillies par la suite à la littérature existante et établir la situation pré-test.

Ce bloc a également permis d'identifier les thématiques et formats les plus porteurs auprès des jeunes, afin de développer l'atelier, ce qui répondait à la nécessité d'ancrer les interventions en éducation aux médias dans les pratiques numériques réelles des élèves afin de favoriser leur pertinence pédagogique (Landry et Basque, 2015a; Hobbs, 2020; Currie et Kelly, 2022).

Q1 : À quel genre d'identifies tu?

Q2 : Combien de temps passes-tu sur Internet chaque jour

Q3 : Quels appareils utilises-tu pour suivre l'actualité et accéder à l'information

Q4 : Quelles sont tes principales sources d'information

Q5 : Dans quels médias sociaux numériques suis-tu les actualités ou accèdes-tu à l'information?

Q6 : À quelle fréquence consultes-tu les informations?

Q8 : Quels types de contenus t'intéressent le plus?

Q9 : Quels types de formats t'intéressent le plus?

Q10 : Combien suis-tu d'influenceurs dans les médias sociaux numériques?

Les questions suivantes portaient sur la confiance épistémique accordée à l'information et à la figure de l'expert, notamment les journalistes, les médias traditionnels et les influenceurs présents dans les médias sociaux numériques. Ainsi, ce bloc a permis d'analyser la façon dont la crédibilité informationnelle est perçue par les élèves et comment cette perception influence leurs pratiques informationnelles, en lien avec les travaux portant sur la confiance envers les médias, la citoyenneté numérique et la résilience informationnelle (Hobbs, 2010, 2020; Metzger et Flanagin, 2015; Wardle et Derakhshan, 2017; Muth et Peter, 2023).

Q7 : Je fais confiance aux journalistes et aux médias traditionnels

Q11 : Les influenceurs sont-ils des experts?

Q12 : Les influenceurs partagent des contenus fiables

Q28 : J'ai confiance dans l'information que je trouve dans les médias sociaux numériques

Le bloc de questions suivant documentait les habitudes de partage de l'information des élèves dans les médias sociaux numériques, afin d'examiner le lien entre ces pratiques informationnelles et la possibilité de contribuer à la circulation d'informations potentiellement trompeuses. Les questions ont permis d'analyser le rôle actif des jeunes dans la chaîne de transmission de l'information, sachant que les contenus politiques ou d'actualité représentent une proportion relativement faible de la consommation numérique des adolescents (Gallant, 2023).

Q13 : Partages-tu des informations ou des actualités dans les médias sociaux numériques?

Q14 : Si oui, quel type d'information partages-tu le plus souvent?

Le prochain bloc de questions visait à vérifier la présence de biais cognitifs et les émotions suscitées lorsqu'ils sont contredits. Les questions visaient également à établir un lien entre la personnalité et les émotions des jeunes et la croyance aux fausses nouvelles ou aux théories du complot abordées dans le dernier bloc de questions, sachant que les théories du complot circulent abondamment chez ce groupe d'âge (Metzger et Flanagin, 2015; Del Vicario et al., 2016; Hobbs, 2020; Unicef, 2021; Raynal, 2023; News Literacy Project, 2024).

Q15 : Lorsque tu rencontres des informations qui contredisent tes croyances, comment te sens-tu généralement?

Q16 : À quelle fréquence partages-tu des informations qui te font ressentir des émotions négatives?

Q17 : Comment décrirais-tu ta personnalité?

Q18 : Comment te sens-tu actuellement?

Les questions qui suivent cherchaient à évaluer l'influence des pairs ou des communautés d'intérêt dans les médias sociaux numériques auprès des jeunes, sans que ces personnes soient des experts. Elles concernent l'effet des biais et des heuristiques rapides lorsqu'il est question d'évaluation de la crédibilité des sources (Hobbs, 2020; Currie et Kelly, 2022; Muth et Peter, 2023; Raynald, 2023).

Q19. Lis-tu les commentaires sous les publications des médias sociaux numériques?

Q20 : Est-ce que ces commentaires t'ont déjà fait changer d'avis sur un sujet?

Q21 : Consultes-tu les liens que les autres internautes ajoutent dans la section commentaires?

Q22 : Considères-tu ces liens comme crédibles?

Les questions suivantes interrogent la connaissance du terme fausses nouvelles (*fake news*) par les jeunes, et les caractéristiques qui en définissent les contours. Même si le consensus scientifique autour du terme n'est pas clairement établi, il permet de définir un cadre commun que les jeunes peuvent identifier facilement. Ce thème est chargé politiquement, car il est utilisé aujourd'hui comme une arme contre les médias traditionnels par des figures publiques qui souhaitent discréditer le travail des journalistes (Wardle et Derakhshan, 2017).

Q23 : Qu'est-ce qu'une fausse nouvelle?

Q24 : As-tu déjà été en contact avec une fausse nouvelle?

Le bloc de questions suivant est directement lié aux compétences informationnelles qui sont généralement sollicitées dans une approche critique de l'information et des médias. Elles s'intéressent aux critères de validité mobilisés par les élèves, à leurs stratégies de vérification, ainsi qu'à leur responsabilité individuelle face à la circulation de contenus trompeurs, sachant que les jeunes peuvent surestimer leur capacité à détecter la désinformation, alors qu'ils peinent dans leurs pratiques à mettre en œuvre des stratégies de vérification efficaces (Breakstone et al. 2021; Brodsky et al., 2021; Farago et al., 2024). Finalement, ces questions ont permis d'analyser le rôle actif des jeunes dans le partage d'informations trompeuses selon leur capacité critique à évaluer l'information et leur réflexion éthique face au partage d'informations trompeuses (Hobbs, 2020; Breakstone et al., 2021; Currie et Kelly, 2022).

Q25 : Comment réagis-tu quand tu crois avoir affaire à une fausse nouvelle dans les médias socionumériques?

Q26 : Est-ce que tu vérifies l'authenticité d'une information avant de la partager?

Q27 : T'arrive-t-il de commenter ou de partager une information dans les médias socionumériques sans lire le post ou l'article au complet?

Q28 : J'ai confiance dans l'information que je trouve dans les médias socionumériques

Q29 : Je peux facilement détecter une fausse information en ligne

Q30 : Comment décides-tu qu'une source d'information est fiable?

Q31 : Quand tu reçois une information intéressante dans les médias socionumériques, combien d'autres sources utilises-tu pour la vérifier?

Q32 : Quelles sources utilises-tu pour vérifier les informations que tu trouves dans les médias socionumériques?

Q33 : Pour quelle raison partages-tu une nouvelle que tu sais fausse?

4.6 Description et justification de l'atelier

Pour répondre au deuxième objectif du projet, les élèves d'une des deux classes ont participé à un atelier de sensibilisation à la désinformation développé et animé par la chercheuse. Les contenus de l'atelier ont été élaborés à partir des informations recueillies lors du questionnaire pré-test afin d'assurer une adéquation entre les notions abordées et les pratiques

informationnelles réelles des élèves. Cette démarche s'inscrit dans une approche contextualisée de l'éducation aux médias, qui souligne l'importance d'adapter les interventions aux usages, aux intérêts et aux besoins spécifiques des publics visés. Ainsi, l'éducation aux médias gagne en pertinence lorsqu'elle est arrimée aux pratiques médiatiques réelles des jeunes et aux contextes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent (Hobbs, 2010; Landry et Basque, 2015b; Kahne et Bowyer, 2017; Mihailidis et Viotty, 2017; Unesco, 2019; Currie et Kelly, 2022). Elles se basent sur l'idée que les jeunes ne constituent pas un public homogène, mais que leur profil est différencié par leurs compétences médiatiques, leurs pratiques et leurs interprétations de l'information, qui varient selon les contextes sociaux, culturels et éducatifs (Buckingham, 2007; Hobbs 2010; Herrero-Diz et al., 2020)

L'atelier s'appuyait sur des ressources pédagogiques développées par le Centre québécois d'éducation aux médias et à l'information, l'Agence Science-Presses et HabiloMédia, trois organisations reconnues pour leurs travaux en éducation aux médias et en sensibilisation à la désinformation. Le recours à ces ressources, accessibles gratuitement au personnel scolaire et aux jeunes, visait à assurer la validité des contenus présentés tout en favorisant leur transférabilité en contexte scolaire.

La structure de l'atelier reposait sur une première phase magistrale de courte durée (30 minutes), suivie de deux exercices pratiques et d'une conclusion. Cette organisation du contenu répondait à un double objectif. D'une part, la présentation théorique visait à présenter et à clarifier les principaux concepts liés aux désordres de l'information afin de fournir aux élèves un cadre conceptuel commun (Figure 4.1). La compréhension de ces mécanismes favorise le développement d'une compréhension critique des environnements informationnels numériques et constitue une condition préalable à l'analyse critique de l'information et des médias (Mihailidis et Viotty, 2017; Buckingham, 2019; Hobbs 2020; Roozenbeek et al., 2022).

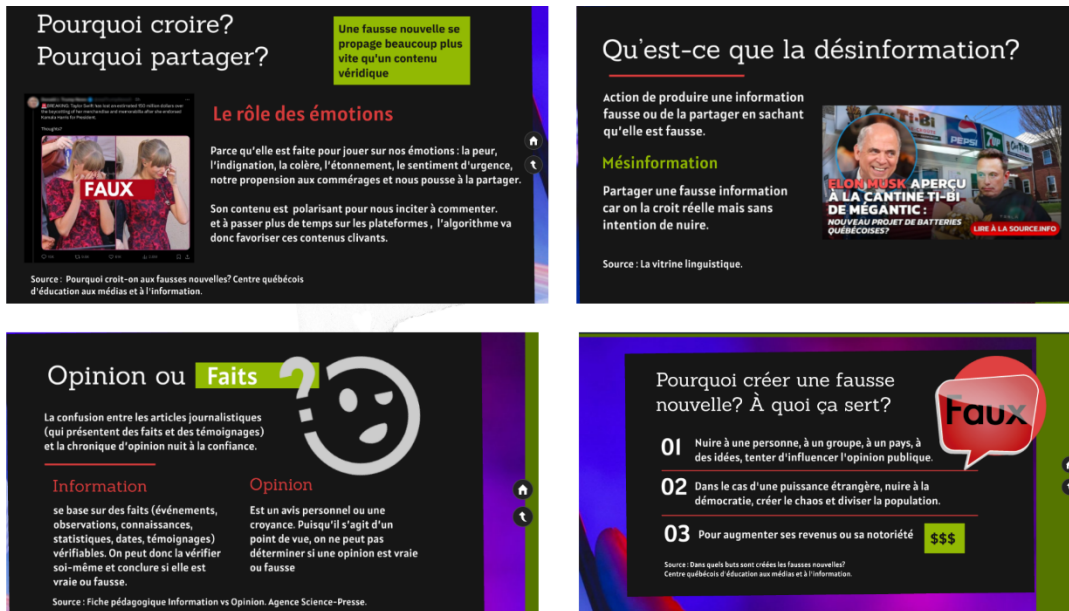


Figure 4.1 Exemples de diapositives utilisées lors de l'atelier.

D'autre part, l'atelier intégrait deux exercices pratiques visant à mobiliser activement les élèves dans des situations réelles d'évaluation de l'information (Figure 4.2). Le premier exercice, portant sur l'identification d'un site d'information crédible en opposition à des sites à caractère complotiste, s'inscrivait dans les travaux sur l'évaluation des sources en ligne comme la lecture latérale, qui soulignent l'importance de tâches réelles permettant aux élèves de comparer, contextualiser et questionner les intentions des producteurs de contenus (Wineburg et McGrew, 2019; Brodsky et al., 2021; Obar, 2021; Currie et Kelly, 2022). Le second exercice, consacré à l'identification d'une image produite par intelligence artificielle, répondait aux transformations récentes de l'écosystème informationnel et à la montée des contenus visuels trompeurs, identifiés comme un défi majeur pour l'analyse critique de l'information chez les jeunes (Hobbs, 2020; BSCQ, 2025)

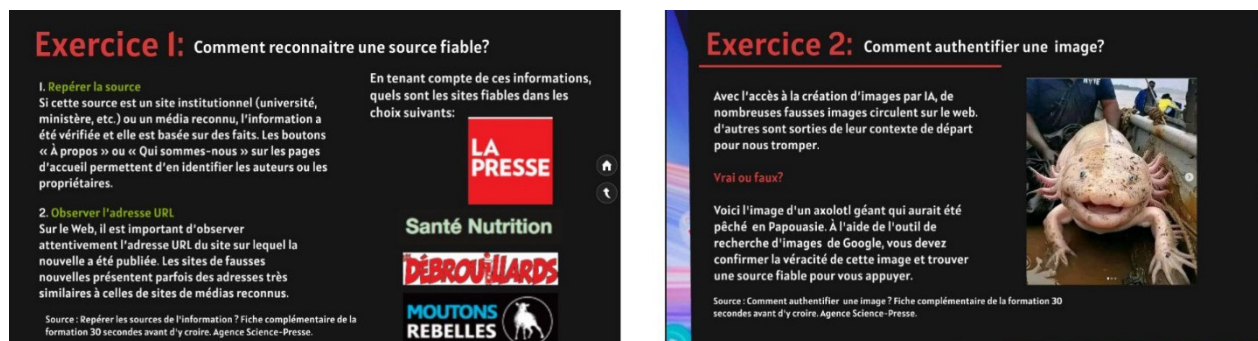


Figure 4.2 Exercices pratiques de l'atelier.

Le recours à une combinaison d'approches pédagogiques magistrales et pratiques visait à dépasser une approche strictement autodéclarative, en permettant d'observer les stratégies réellement mobilisées en atelier par les élèves face à des contenus trompeurs. Les approches centrées sur l'enseignement de stratégies, comme la lecture latérale par la consultation de sources externes et le recours au *fact-checking*, figurent parmi les dispositifs les plus souvent mentionnés dans la littérature (Wineburg et McGrew, 2019; Obar, 2021; Brodsky et al., 2023). Ce type de dispositif pédagogique peut produire des effets mesurables sur la capacité des jeunes à évaluer la crédibilité de l'information (Jeong et al., 2012; Brodsky et al., 2023; Breakstone et al., 2024; Rau et Premo, 2025), mais ils doivent contenir un nombre limité de composantes et prévoir des sessions de rappel. Cette dernière indication n'a pas été retenue pour ce projet, car le contexte pédagogique et les contraintes du milieu scolaire ne prévoyaient pas de séances de rappel sur ces questions spécifiques en raison du curriculum chargé, l'objectif étant de reproduire le plus fidèlement possible la réalité du personnel enseignant.

4.7 Évaluer les effets mesurables de l'atelier

Le dernier bloc de questions du questionnaire pré-test a été repris intégralement dans les deux questionnaires post-test afin d'évaluer les effets mesurables de l'atelier et de répondre à la question de recherche. D'autres questions ont été ajoutées, en limitant leur nombre afin d'éviter un sentiment de lassitude et de désengagement. Elles ont été sélectionnées afin de mesurer les effets de l'atelier sur les pratiques, les attitudes et les stratégies d'évaluation de l'information mobilisées par les élèves lorsqu'ils naviguent dans les médias sociaux numériques. Elles visaient à documenter d'éventuels changements dans les comportements informationnels, l'évaluation des compétences, ainsi que des logiques de partage et de validation sociale, dimensions centrales du cadre théorique de l'analyse critique de l'information et des médias. Les différentes questions ont permis d'observer les pratiques autodéclarées des élèves lorsqu'ils sont exposés à une information douteuse, la manière dont ils vérifient (ou non) l'information avant de la partager, ainsi que les critères qu'ils mobilisent pour juger de la fiabilité d'une source, afin de documenter les effets mesurables de l'atelier.

Q25 : Comment réagis-tu quand tu crois avoir affaire à une fausse nouvelle dans les médias sociaux numériques?

Q26 : Est-ce que tu vérifies l'authenticité d'une information avant de la partager?

Q27 : T'arrive-t-il de commenter ou de partager une information dans les

médias socionumériques sans lire le post ou l'article au complet?

Q28 : J'ai confiance dans l'information que je trouve dans les médias socionumériques

Q29 : Je peux facilement détecter une fausse information en ligne

Q30 : Comment décides-tu qu'une source d'information est fiable?

Q31 : Quand tu reçois une information intéressante dans les médias socionumériques, combien d'autres sources utilises-tu pour la vérifier?

Q32 : Quelles sources utilises-tu pour vérifier les informations que tu trouves dans les médias socionumériques?

Q33 : Pour quelle raison partages-tu une nouvelle que tu sais fausse?

Plusieurs questions portent sur les pratiques de vérification et de partage, en cohérence avec la littérature montrant que les jeunes de niveau secondaire s'appuient fréquemment sur des heuristiques rapides et des indices superficiels plutôt que sur des démarches systématiques de validation (Wineburg et McGrew, 2017; Hobbs, 2020; Currie, et Kelly, 2022; Raynal, 2023). Ces questions ont permis d'évaluer si l'atelier avait favorisé une mobilisation accrue de stratégies de vérification, telles que la recherche de sources supplémentaires ou la consultation de médias reconnus.

D'autres questions (Q28 et Q29) visaient à documenter la confiance épistémique des élèves et leur sentiment d'auto-efficacité face à la détection de la désinformation. Ces dimensions sont centrales dans les travaux sur la résilience à la désinformation, qui montrent que les jeunes surestiment leurs capacités à identifier des contenus trompeurs (Wineburg et McGrew, 2016; Kahne et Bowyer, 2017; Breakstone et al., 2021). Ces questions cherchaient à documenter si l'atelier a eu un effet sur le niveau de confiance autodéclaré des élèves envers l'information qui circule dans les médias socionumériques, et en leurs propres capacités à reconnaître les fausses nouvelles

Les questions Q27 et Q30 portaient plus spécifiquement sur l'évaluation des critères de crédibilité, en lien direct avec les exercices pratiques de l'atelier. Elles ont permis d'observer si les élèves avaient retenu les apprentissages en lien avec la validation de l'information par la lecture latérale et l'usage de sources crédibles et si certains comportements problématiques ou croyances erronées persistaient après l'intervention, en se basant sur les travaux qui ont mis de l'avant l'importance de mobiliser les connaissances acquises par les élèves en situation réelle afin

qu'elles se transforment en compétences critiques durables et transférables à différents contextes. (Wineburg et McGrew, 2016; Brodsky et al., 2023; Rau et Premo, 2025).

Enfin, les questions Q25 et Q33 abordaient la dimension éthique et sociale du partage de l'information. La circulation de la désinformation ne relève pas uniquement d'un déficit de connaissances, mais peut également être liée à des motivations sociales, identitaires ou ludiques. Ces questions visaient à évaluer si l'atelier avait eu un effet de responsabilité accrue face au partage de fausses nouvelles, évoquant ainsi l'importance de développer une conscience citoyenne numérique.

4.8 Évaluer la croyance à la désinformation et aux théories du complot

Le questionnaire pré-test et les deux questionnaires post-test incluaient des énoncés visant à documenter les croyances des élèves à l'égard de la désinformation et des théories du complot largement diffusées dans l'espace public. Les questions ont été changées d'un questionnaire à l'autre pour éviter que les participants ne puissent consulter des sources librement entre les questionnaires. L'inclusion de cette dimension repose sur des études montrant que l'adhésion aux théories conspirationnistes constitue un facteur de vulnérabilité important des jeunes face à la désinformation (Unicef, 2021). Les individus présentant des croyances conspirationnistes plus élevées sont davantage susceptibles de rejeter les sources institutionnelles crédibles et de s'appuyer sur des raisonnements intuitifs ou émotionnels plutôt que sur des critères épistémiques. (Van Prooijen et Douglas, 2017; Douglas et al., 2019).

Documenter ces croyances dès le pré-test permettait ainsi d'établir un portrait initial du groupe d'étude et de mieux comprendre les biais cognitif et idéologiques susceptibles d'influencer l'évaluation de l'information. Cette démarche est cohérente avec les travaux qui soulignent que l'efficacité des interventions en éducation aux médias peut varier en fonction des croyances préexistantes des apprenants, notamment concernant les allégeances politiques, l'adhésion à des récits complotistes et la méfiance institutionnelle (Nyhan et Reifler, 2010; Lewandowsky et al., 2012; Lewandowsky et al., 2017; Ecker et al., 2022). En ce sens, la mesure de certaines croyances conspirationnistes à travers la désinformation visait à documenter la vulnérabilité des élèves, rarement documentée au Québec, alors que plusieurs sondages nationaux, notamment aux États-Unis, montrent une adhésion des jeunes à ces propos. Elle a également permis d'interpréter plus finement les résultats post-test, en distinguant les effets potentiels de l'atelier sur les croyances conspirationnistes et la désinformation selon les profils des élèves.

4.8.1 Questionnaire pré-test : Quels énoncés sont vrais selon toi?

- *La COVID-19 n'existe pas, c'était un complot des élites mondiales pour nous contrôler.*
- *Des tunnels auraient été creusés depuis le domicile de P. Diddy à Los Angeles jusqu'au manoir du fondateur du magazine Playboy.*
- *Des technologies permettant le contrôle de la pensée sont utilisées sur des gens à leur insu.*
- *Taylor Swift pratique des rituels sataniques lors de ses concerts.*
- *En 2003, le gouvernement américain a menti au peuple à propos d'armes de destruction massives afin de pouvoir envahir l'Irak*
- *Il existe une île secrète où vivent Tupac, Elvis et Michael Jackson.*
- *La CIA a déjà financé des expériences de lavage de cerveau.*
- *Des immigrants mangent des chiens et des chats domestiques aux États-Unis.*

4.8.2 Premier questionnaire post-test : Quels énoncés sont vrais selon toi?

- *Des chercheurs ont découvert que les vaccins causaient l'autisme.*
- *Le féminisme est une stratégie pour permettre aux femmes de contrôler mondialement la société au détriment des hommes.*
- *Elon Musk a acheté le réseau Tik Tok en février 2025.*
- *Les Américains n'ont jamais marché sur la lune, les images ont été tournées dans un studio.*
- *En 1973, l'administration du président républicain Richard Nixon met en place un programme d'espionnage illégal et d'écoute téléphonique des démocrates.*
- *Un réseau de pédophiles satanistes a déjà existé, il impliquait des membres de l'équipe d'Hillary Clinton et ses activités se déroulaient dans une pizzeria de Washington.*
- *La piste d'une fuite accidentelle du virus de la COVID d'un laboratoire de recherche du Wuhan en Chine fait encore partie des hypothèses sur l'origine de la pandémie.*

- *Les chemtrails, ces traînées de fumée blanche créées par le passage des avions dans le ciel, sont en fait des agents chimiques qui sont répandus par les gouvernements pour nous manipuler.*

4.8.3 Deuxième questionnaire post-test – Quels énoncés sont vrais selon toi ?

- *L'Ukraine est responsable de la guerre avec la Russie.*
- *Les personnes transgenres sont responsables des attaques récentes sur les autos Tesla.*
- *Les personnes migrantes commettent plus de crimes que les Américains de naissance aux États-Unis.*
- *L'homéopathie peut guérir le cancer.*
- *Le gouvernement américain a fait croire à des malades de la Syphilis qu'ils recevaient un vrai traitement alors que c'était faux, afin d'étudier la maladie.*
- *L'organisme Hockey Canada a tenté d'étouffer des plaintes d'agressions sexuelles portées contre des joueurs.*
- *L'Holocauste n'a pas existé, c'est un mythe inventé par les juifs.*
- *La chanteuse Katy Perry serait en fait JoBenet Ramsey, une enfant vedette assassinée en 1996.*

4.9 Méthode quantitative et analyses statistiques

Le présent projet de recherche repose sur une approche quantitative et sur un devis quasi-expérimental de type avant–après avec groupe témoin non équivalent. Toutes les comparaisons entre classes ou entre élèves ayant différentes caractéristiques ont été faites à l'aide de tests du khi carré (χ^2 ; Field, 2009). Le coefficient V de Cramer a été utilisé pour déterminer la force de la différence entre les groupes.

Ce choix méthodologique d'appliquer une approche quantitative s'explique par la nature des objectifs de recherche, les contraintes inhérentes au milieu scolaire et la volonté de documenter empiriquement l'efficacité d'un atelier de courte durée en contexte réel d'enseignement. L'objectif principal de l'étude étant d'évaluer les effets mesurables d'un atelier de sensibilisation à la désinformation à partir des réponses des élèves (pratiques autodéclarées) sur certaines dimensions telles que les attitudes face à l'information, les pratiques de vérification, la confiance

informationnelle et l'adhésion à des énoncés trompeurs ou conspirationnistes, une approche quantitative s'est avérée appropriée. Bien que les données autodéclarées puissent comporter certains biais liés à la désirabilité sociale ou à la perception subjective des pratiques, elles demeurent pertinentes pour analyser les processus réflexifs des élèves et dégager des tendances générales dans les pratiques informationnelles.

Le devis avant–après avec groupe témoin non équivalent permet de renforcer la validité de l'étude en comparant l'évolution des deux groupes sur une même période, tout en tenant compte de leur situation initiale. La passation d'un questionnaire pré-test auprès des deux groupes visait précisément à documenter cette situation initiale et à vérifier la comparabilité des groupes. Cette étape est considérée comme essentielle dans les devis quasi-expérimentaux, puisqu'elle permet de limiter les biais liés à l'absence d'attribution aléatoire des groupes et d'interpréter plus finement les différences observées lors des post-tests.

Le choix d'une méthodologie quantitative est également cohérent avec les contraintes du terrain d'étude. L'accessibilité limitée aux élèves, la disponibilité restreinte du personnel enseignant et la difficulté d'intégrer des activités de recherche dans un horaire scolaire déjà chargé ont conduit à privilégier un dispositif méthodologique peu intrusif. Les questionnaires administrés en classe permettent de recueillir des données comparables auprès d'un nombre restreint de participants, sans perturber de manière significative le déroulement des activités pédagogiques.

Ainsi, l'objectif de la méthodologie n'était pas de suivre des trajectoires individuelles, mais d'observer si un dispositif pédagogique court pouvait produire des effets mesurables auprès d'un groupe-classe, dans des conditions réalistes en milieu scolaire.

Enfin, le choix de ne pas recourir à une méthodologie mixte s'explique par la volonté de concentrer l'analyse sur les effets mesurables de l'atelier, plutôt que sur les discours ou les perceptions subjectives des élèves. L'objectif du projet n'était pas d'explorer en profondeur les caractéristiques individuelles, mais de documenter empiriquement si un atelier court, réaliste et transférable en contexte scolaire, peut contribuer à modifier certaines pratiques et attitudes liées à l'évaluation de l'information.

4.10 Considérations éthiques

Les personnes participantes ont été informées par l'étudiante du contenu des questionnaires et de la formation (voir les formulaires de consentement aux annexes C et D). La chercheuse a été

présente en classe lors de la distribution des questionnaires en ligne afin de répondre aux questions et expliquer les termes plus complexes. Toutefois, les objectifs de l'étude n'ont pas été divulgués en amont afin de ne pas influencer leurs réponses. Une séance d'explication a été tenue à la suite de la passation du troisième questionnaire, afin d'informer les élèves des objectifs. L'atelier a aussi été proposé au groupe témoin à la fin du projet, par souci d'équité, mais l'enseignant manquait de temps et l'atelier n'a donc pas eu lieu. Cependant, la chercheuse a laissé sa présentation à l'enseignant pour utilisation ultérieure.

Comme le projet s'adressait à des personnes d'âge mineur dont certaines auraient pu être issues de groupes sociaux où la désinformation circule, du soutien psychologique a été prévu par l'école en cas de besoin. Cependant, aucun élève n'a manifesté d'inconfort pendant et après les questionnaires, ni pendant ou après l'atelier. L'enseignant avait également été sensibilisé à la possibilité de vivre ces situations en classe, mais aucun élève ne l'a approché pour manifester un inconfort ou un problème en lien avec le projet de recherche.

Les données collectées auprès des personnes participantes ont été traitées de manière confidentielle et sécurisée afin de protéger leur vie privée. Seules les personnes autorisées ont eu accès aux données (chercheuse et codirecteurs).

5. RÉSULTATS

5.1 Première partie du questionnaire : Habitude de consommation de l'information.

La première partie du premier questionnaire a permis de recueillir des informations générales sur les élèves et sur leurs habitudes de consommation de l'information (Tableau 5.1). Puisqu'il y avait peu de différences significatives entre les classes, les résultats ont été combinés pour les analyses. Le nombre total de personnes répondantes à ce sondage est de 52 (12 filles et 14 garçons dans le groupe test; 14 filles et 12 garçons dans le groupe témoin)³.

Tableau 5.1

Réponses à la première partie du premier sondage. Les items pour lesquels les réponses des groupes test et témoin différaient significativement sont en gras.

		TEST N=26	TÉMOIN N=26
1. Genre	filles	12	14
	garçon	14	12
2. Combien de temps passes-tu sur Internet chaque jour?	< 1 h	0	0
	1 à 2 h	6	11
	3 à 5 h	14	15
	> 5 h	6	0
3. Quels appareils utilises-tu pour suivre l'actualité et accéder à l'information?	Téléphone	25	26
	Ordinateur	7	3
	Tablette	5	3
	Télévision	20	9
4. Quelles sont tes principales sources d'information?	Radio	7	1
	Médias traditionnels	14	7
	Médias sociaux	23	26
	Blogues et forums	3	0
	Amis	17	17
	Enseignants/École	18	15
5. Dans quels médias sociaux suis-tu des actualités ou accèdes-tu à l'information?	Famille	20	15
	Instagram	17	16
	TikTok	19	21
	Snapchat	22	17
	YouTube	17	14
	Facebook	18	19
	X (Twitter)	2	0
	Reddit	1	0
6. À quelle fréquence consultes-tu les informations?	Aucun	0	0
	Jamais	1	0
	Rarement	4	2
	Quelques fois par semaine	4	6
	Une fois par jour	5	2
Plusieurs fois par jour	12	16	

³ Le nombre de répondant·e·s a varié légèrement aux sondages 2 et 3 en fonction des présences en classe et de la volonté des élèves à poursuivre leur participation à l'étude.

7. Je fais confiance aux journalistes et aux médias traditionnels	Tout à fait en désaccord	0	0
	Plutôt en désaccord	3	2
	Plutôt en accord	17	17
	Tout à fait d'accord	6	7
8. Quels types de contenus t'intéressent le plus?	Actualités locales	11	10
	Actualités internationales	16	19
	Humour/satire	16	15
	Économie	4	5
	Sport	22	24
	Santé	9	7
	Faits divers	13	18
	Divertissement/célébrités	12	17
	Jeux vidéo	7	9
	Science/technologie	4	6
	Environnement	4	4
	Arts/culture	4	4
9. Quels types de formats t'intéressent le plus?	Vidéo	24	25
	Article	3	0
	Photo	15	10
	Meme/Gif	3	5
10. Combien suis-tu d'influenceurs dans les médias sociaux numériques?	Aucun	1	0
	1-5	10	7
	6-10	2	6
	>10	13	13
11. Les influenceurs sont-ils des experts?	Non	7	11
	Oui en général	3	0
	Oui sur des sujets précis	13	10
	Oui sur plusieurs sujets	3	5
12. Les influenceurs partagent des contenus fiables	Tout à fait en désaccord	0	0
	Plutôt en désaccord	8	17
	Plutôt en accord	17	9
	Tout à fait d'accord	1	0
13. Partages-tu des informations ou des actualités dans les médias sociaux numériques?	Jamais	14	12
	Rarement	5	12
	Quelques fois par semaine	4	2
	Quelques fois par jour	2	0
	Plusieurs fois par jour	1	0
14. Si oui, quel type d'information partages-tu le plus souvent?	Aucune	12	14
	Vidéos	7	11
	Légères	5	0
	Utiles	0	1
	Sérieuses	2	0
15. Lorsque tu rencontres des informations qui contredisent tes croyances, comment te sens-tu généralement?	Confus	8	9
	Curieux	13	15
	Irrité	3	3
	En colère	3	0
	Indifférent	13	11
16. À quelle fréquence partages-tu des informations qui te font ressentir des émotions négatives?	Jamais	14	16
	Rarement	6	8
	Parfois	4	2
	Souvent	2	0
	Très souvent	0	0
17. Comment décrirais-tu ta personnalité?	Négative	0	1
	Ça dépend des jours	12	11

	Positive	14	14
18. Comment te sens-tu actuellement?	Triste	2	0
	Anxieux	0	1
	En colère	0	0
	Neutre	9	12
	Serein	6	1
	Heureux	8	12
	Enthousiaste	1	0
19. Lis-tu les commentaires sous les publications des médias sociaux numériques?	Jamais	3	0
	Rarement	2	4
	Parfois	9	6
	Souvent	7	12
	Toujours	5	4
20. Est-ce que ces commentaires t'ont déjà fait changer d'avis sur un sujet?	Jamais	6	3
	Rarement	9	10
	Parfois	11	13
	Souvent	0	0
	Toujours	0	0
21. Consultes-tu les liens que les autres internautes ajoutent dans la section commentaires?	Jamais	13	12
	Rarement	8	9
	Parfois	3	4
	Souvent	1	1
	Toujours	1	0
22. Considères-tu ces liens comme crédibles?	Jamais	2	2
	Rarement	8	7
	Parfois	15	17
	Souvent	1	0
	Toujours	0	0
23. Qu'est-ce qu'une fausse nouvelle?	Opinion de chroniqueur	1	3
	Erreur sans intention de tromper	1	2
	Info créée pour tromper	24	21
24. As-tu déjà été en contact avec une fausse nouvelle?	Sait pas	2	0
	Rarement	2	0
	Parfois	11	11
	Souvent	11	13
	Toujours	0	2

Il y a peu de différences entre garçons et filles en ce qui concerne les réponses à la première partie du premier sondage. Les filles sont plus nombreuses à utiliser Instagram ($\chi^2 = 5,308$; $p = 0,021$; $V = 0,359$) et à regarder des photos pour s'informer ($\chi^2 = 7,704$; $p = 0,006$; $V = 0,423$). Elles s'intéressent davantage aux informations concernant la santé ($\chi^2 = 4,424$; $p = 0,035$; $V = 0,333$), les faits divers ($\chi^2 = 7,988$; $p = 0,005$; $V = 0,431$) et les divertissements/célébrités ($\chi^2 = 11,226$; $p < 0,001$; $V = 0,503$). Elles suivent également plus d'influenceurs ($\chi^2 = 4,163$; $p = 0,041$; $V = 0,323$), privilégiant pour ce faire les plateformes TikTok ($\chi^2 = 4,151$; $p = 0,042$; $V = 0,330$) et Instagram ($\chi^2 = 8,293$; $p = 0,004$; $V = 0,439$), alors que les garçons suivent majoritairement les influenceurs sur la plateforme YouTube ($\chi^2 = 3,769$; $p = 0,052$; $V = 0,308$). Comme les variables

divergentes ne risquent pas d'interférer dans la compréhension générale des concepts liés à la littératie médiatique, le reste des analyses n'a pas tenu compte du genre des personnes sondées.

La plupart des jeunes passent entre 3 h et 5 h sur Internet chaque jour. Aucun·e élève n'y passe moins d'une heure par jour et six jeunes y passent plus de 5 h par jour. Peu de jeunes (< 20 %) utilisent un ordinateur ou une tablette pour s'informer. Le téléphone domine largement (98 %). Fait à noter : 77 % des élèves du groupe test et 35 % des élèves du groupe témoin s'informent à la télévision (la différence entre les groupes était significative : $\chi^2 = 7,796$; $p = 0,005$; $V = 0,426$). Les médias socionumériques sont la principale source d'information des jeunes (94 %), suivis de leurs proches (famille, ami·e·s, enseignant·e·s; 63-67 %). Les médias traditionnels viennent au 5^e rang (40 %). Les jeunes utilisent une variété de médias socionumériques. Leur préférence va toutefois à TikTok (77 %) Snapchat (75 %) et Facebook (71 %).

Les jeunes consultent les informations très souvent (67 % le font au moins une fois par jour). Moins de 15 % le font rarement ou jamais. Les sujets les plus populaires parmi les jeunes sont les sports (88 %), les actualités internationales (67 %), l'humour et la satire (60 %), les faits divers (59,62 %), le divertissement et les célébrités (56 %) et, quoique dans une moins grande proportion, les actualités locales (40 %) et les jeux vidéo (31 %). Très peu de jeunes consultent des informations sur l'environnement (15 %). Les arts et la culture, la science et la technologie, ainsi que l'économie ne sont pas non plus des sujets qui les attirent particulièrement (15-19 %). Presque tous les jeunes (94 %) préfèrent le format vidéo, suivi par les photos (48 %). Les memes et *gifs* ont très peu la côte (15 %), de même que les articles (6 %).

Les influenceurs·euses sont populaires chez les jeunes; la moitié des participant·e·s affirment en suivre plus de dix et seulement un·e jeune a dit n'en suivre aucun·e. Les jeunes sont partagé·e·s quant à savoir si les influenceurs·euses sont des expert·e·s ou pas. La majorité de celles et ceux qui pensent que les influenceurs·euses sont des expert·e·s pensent que cette expertise est sur un sujet précis. Les jeunes sont également partagé·e·s quant à la fiabilité du contenu publié par les influenceurs·euses, environ la moitié étant d'avis que ces contenus sont fiables (la différence était significative entre les groupes, les élèves du groupe test ayant plus tendance à juger crédible les contenus partagés par les influenceurs·euses ($\chi^2 = 4,930$; $p = 0,026$; $V = 0,346$).

La section « Commentaires » des médias socionumériques est consultée relativement souvent par les jeunes (54 % souvent ou toujours). Toutefois, ils et elles estiment peu crédible l'information qui s'y trouve (98 % des réponses = jamais, rarement, parfois). La section « Commentaires » a

ainsi peu d'effet sur leur opinion (54 % rarement ou jamais). Les jeunes sont peu nombreux·euses à cliquer sur les liens qui se trouvent dans la section « Commentaires » (81 % rarement ou jamais), même si 61 % des personnes répondantes croient que ces liens sont parfois crédibles.

Les jeunes partagent peu d'informations dans les médias sociaux numériques (83 % ont répondu rarement ou jamais). Lorsqu'ils·elles le font, ce sont rarement des informations utiles (2 %) ou sérieuses (4 %). Quand les jeunes partagent du contenu, ils privilégient le format vidéo (34 %).

Plusieurs émotions sont évoquées quand les jeunes sont mis en présence d'informations contraires à leurs croyances (confusion, irritation, colère, etc.). Cependant, la majorité des jeunes a exprimé de la curiosité face à ces informations (54 %) ou de l'indifférence (46 %)⁴. Les sentiments de confusion, d'irritation et de colère étaient ressentis beaucoup moins (33 %, 12 % et 6 %, respectivement). Ils et elles partagent très peu les informations qui provoquent des émotions négatives (85 % rarement ou jamais).

Les répondant·e·s décrivent leur personnalité comme positive (54 %) ou variable d'un jour à l'autre (44 %). La majorité se sentait bien (serein·e, heureux·euse) ou neutre au moment de prendre part au sondage. La tristesse et l'anxiété se présentaient donc de façon très minoritaire.

La grande majorité des jeunes connaissent la définition d'une fausse nouvelle (87 %) et disent avoir déjà été en contact souvent avec de telles nouvelles (88 %).

5.2 Deuxième partie du sondage : comportements face à la désinformation

La deuxième partie du premier sondage a servi à recueillir des informations sur la compréhension de plusieurs concepts liés à la littératie médiatique et aux compétences informationnelles. Celle-ci avait deux objectifs : permettre de dégager certaines tendances sur des sujets peu étudiés dans cette catégorie d'âge et servir de base comparative afin d'évaluer l'efficacité de l'atelier sur la désinformation, car les mêmes questions ont été répétées lors des 2^e et 3^e sondages.

Vu les faibles effectifs pour certaines réponses, il n'a pas été possible de réaliser de tests statistiques pour plusieurs des questions (Tableau 6.2). Certaines tendances se dégagent quand même et sont présentées dans les prochaines sections.

⁴ Les jeunes pouvaient identifier plus d'une émotion.

Tableau 5.2

Réponses à la deuxième partie du premier sondage, ainsi qu'aux deuxième et troisième sondages.

		TEST			TÉMOIN		
		1	2	3	1	2	3
		N=26	N=25	N=27	N=26	N=26	N=25
25. Comment réagis-tu quand tu crois avoir affaire à une fausse nouvelle dans les médias sociaux numériques?	Je l'ignore et je continue ma navigation.	17	13	19	14	18	19
	Je recherche des informations supplémentaires pour vérifier sa véracité	6	10	6	11	7	6
	Je la signale comme fausse à la plateforme sur laquelle je l'ai trouvée	2	2	2	1	0	0
	Je la partage pour avertir les autres qu'elle pourrait être fausse.	0	0	0	0	1	0
	Je la partage si elle correspond à mon opinion	1	0	0	0	0	0
26. Est-ce que tu vérifies l'authenticité d'une information avant de la partager?	Jamais	3	1	4	1	1	2
	Rarement	3	6	4	2	2	3
	Parfois	6	6	7	11	10	9
	Souvent	5	4	5	10	8	8
	Toujours	9	8	7	2	5	3
27. T'arrive-t-il de commenter ou de partager une information dans les médias sociaux numériques sans lire le post ou l'article au complet?	Jamais	14	13	13	18	12	12
	Rarement	8	3	4	3	8	8
	Parfois	1	7	5	5	3	3
	Souvent	3	2	5	0	3	2
	Toujours	0	0	0	0	0	0
28. J'ai confiance dans l'information que je trouve dans les médias sociaux numériques.	Jamais	0	0	2	0	0	0
	Rarement	9	6	8	5	3	5
	Parfois	12	16	16	16	21	19
	Souvent	5	3	1	4	2	0
	Toujours	0	0	0	1	0	1
29. Je peux facilement détecter une fausse information en ligne.	Tout à fait en désaccord	1	1	0	2	1	0
	Plutôt en désaccord	4	1	3	8	5	4
	Plutôt d'accord	17	19	18	16	16	20
	Tout à fait d'accord	4	4	6	0	4	1
30. Comment décides-tu qu'une source d'information est fiable?	Elle cite ses sources et affiche une transparence éditoriale	21	22	25	23	22	24
	Elle publie fréquemment des contenus	1	1	1	2	2	1
	Elle a beaucoup d'abonnés dans les médias sociaux numériques	2	2	0	0	1	0

	Elle soutient mes opinions personnelles	2	0	1	1	1	0
31. Quand tu reçois une information intéressante dans les médias sociaux numériques, combien d'autres sources utilises-tu pour la vérifier?	Aucune	7	6	7	9	9	5
	Une	5	9	12	8	10	13
	Plusieurs	14	10	8	9	7	7
32. Quelles sources utilises-tu pour vérifier les informations que tu trouves dans les médias sociaux numériques?	Des sites de vérifications de nouvelles	5	9	7	2	3	2
	Les sites de médias traditionnels	5	8	7	10	11	9
	L'opinion de ta famille	1	2	2	2	3	4
	L'opinion de tes ami·e·s	2	1	0	1	1	0
	D'autres publications du même média social numérique	8	0	1	7	3	3
	Un autre média social numérique	5	5	10	4	5	7
33. Pour quelle raison partages-tu une nouvelle que tu sais fautive?	Parce que je trouve ça amusant	10	7	4	4	6	6
	Pour avertir mes ami·e·s que c'est faux	2	2	2	2	3	1
	Je ne partage pas de fausses nouvelles	14	14	18	20	15	18
	Parce que ça correspond à ce que je pense	0	2	3	0	1	0
	Pour tromper délibérément les autres	0	0	0	0	1	0

En présence d'une fausse nouvelle, la majorité des jeunes affirme simplement ignorer l'information (65 % et 54 % pour le groupe test et le groupe témoin, respectivement, au premier sondage) ou encore aller rechercher des informations supplémentaires (23 % et 42 % pour le groupe test et le groupe témoin, respectivement, au premier sondage). Les résultats étaient similaires lors des deuxième et troisième sondages, malgré des fluctuations qui ne pouvaient être attribuables à l'atelier puisqu'elles affectaient autant le groupe test que le groupe témoin.

Environ les trois quarts des répondant·e·s affirme vérifier parfois, souvent ou toujours l'authenticité d'une information avant de la partager. Les jeunes du groupe test avaient tendance à vérifier plus souvent que celles et ceux du groupe témoin, mais la différence n'était pas significative. Le fait de suivre (ou pas) l'atelier n'a pas eu d'effet sur la tendance à vérifier l'authenticité de l'information.

Lorsque les élèves du groupe test ont été interrogés sur leur tendance à commenter une publication sans l'avoir lue au préalable, 84 % ont affirmé ne jamais ou rarement adopter ce comportement lors du premier sondage. La proportion était de 81 % dans le groupe témoin. La participation à l'atelier n'a pas renforcé ce comportement. En effet, dans le groupe test, la proportion de jamais/rarement a même *diminué* lors des deuxième et troisième sondages, alors que dans le groupe témoin, il y a eu une migration des réponses jamais vers rarement.

La grande majorité des jeunes (81 % dans les deux groupes) affirme avoir parfois ou rarement confiance aux médias sociaux numériques. Ce pourcentage a augmenté dans les deux groupes suite à l'atelier (passant à 92 % dans le groupe test et 96 % dans le groupe témoin au troisième sondage), profitant d'une diminution des jeunes ayant dit avoir souvent confiance, mais la différence n'était pas significative.

Les jeunes sont très confiants en leur capacité à détecter une fausse nouvelle (entre 81 % et 92 % étaient d'accord ou totalement d'accord avec l'énoncé, selon le groupe et le sondage). L'atelier n'a pas eu d'effet significatif sur la confiance des jeunes en leur capacité à détecter les fausses informations.

Entre 81 % et 96 % des jeunes disent évaluer une source d'information en fonction de sa transparence éditoriale et du fait que les sources de l'information y sont citées. Le pourcentage a augmenté pour les élèves des deux groupes entre le premier et le troisième sondage.

Seulement 27 % à 54 % des jeunes (selon les groupes et les sondages) affirment vérifier les informations dans plusieurs autres sources. L'atelier n'a pas renforcé cette attitude. De plus, seulement 38 % à 68 % des jeunes (selon les groupes et les sondages) disent vérifier les informations dans des sites de vérification spécialisés ou dans les médias traditionnels. Il semble y avoir eu une légère augmentation du pourcentage entre le premier et le deuxième sondage pour le groupe test, qui s'est maintenue au troisième sondage (le pourcentage n'a pas changé pour le groupe témoin). Toutefois, la distribution des réponses ne permettait pas de faire un test statistique.

Plus de la moitié des jeunes (entre 54 % et 77 % selon les groupes et les sondages) affirment ne jamais partager de fausses nouvelles. Le pourcentage a augmenté au troisième sondage pour le groupe test, mais est resté stable (voire a légèrement diminué) pour le groupe témoin. Parmi les jeunes qui disent partager des fausses nouvelles, la plupart le font parce qu'ils·elles trouvent cela amusant et seule une minorité le fait pour avertir les autres qu'il s'agit d'une fausse nouvelle.

5.3 *Énoncés vrais et faux*

La dernière partie des trois sondages était consacrée à évaluer la capacité des personnes répondantes à discerner les énoncés vrais des énoncés faux (tableau 6.3). Les énoncés faux reprenaient les théories du complot ou les fausses nouvelles les plus répandues, ou encore portaient sur des célébrités populaires dans ce groupe d'âge, alors que les énoncés vrais relataient des complots de nature politique qui ont été dévoilés grâce à des informations vérifiables.

Les élèves étaient meilleur·e·s pour identifier les fausses nouvelles que les vraies. En effet, pour 17 des 18 énoncés faux, moins du quart des élèves se sont trompés. En revanche, pour 7 des 12 énoncés vrais, plus de la moitié des élèves se sont trompés.

La très grande majorité des jeunes (entre 85 % et 94 % selon le group et le sondage) a réussi à déceler les fausses informations. Cependant, certaines théories ou fausses nouvelles ont obtenu plus de votes les qualifiant de véridiques, notamment l'énoncé affirmant qu'il existe des tunnels creusés sous la résidence de P. Diddy la reliant au manoir Playboy (35-50 %), que le réseau TikTok a été vendu à Elon Musk (19-24 %), que les migrants commettent davantage de crimes que les Américains de naissance (11-24 %), ou encore que notre cerveau soit contrôlé à notre

insu par le gouvernement grâce à une puce (12-15 %). Cependant, croire à une fausse nouvelle ne veut pas dire y adhérer complètement, mais peut être le résultat d'un manque d'information.

Le pourcentage de jeunes ayant correctement identifié les énoncés vrais était plus faible que pour les énoncés faux. Il variait entre 24 % et 84 %. Les énoncés qui faisaient référence à des événements plus anciens (certains antérieurs à la naissance des personnes répondantes) ont été plus difficiles à évaluer.

Le pourcentage moyen de bonnes réponses aux énoncés variait d'un sondage à l'autre, et ce, tant pour le groupe test que pour le groupe témoin, mais il n'y a aucune différence significative entre les groupes pour un même sondage et entre les sondages pour un même groupe.

Tableau 5.3

Pourcentage des élèves ayant identifié comme vrais différents énoncés. Les énoncés en italiques étaient effectivement vrais, alors que les autres étaient de fausses nouvelles.

	TEST			TÉMOIN		
	1	2	3	1	2	3
	N=26	N=25	N=27	N=26	N=26	N=25
La COVID-19 n'existe pas, c'était un complot des élites mondiales pour nous contrôler	3			1		
Des tunnels auraient été creusés depuis le domicile de P. Diddy à Los Angeles jusqu'au manoir du fondateur du magazine Playboy	9			13		
Des technologies permettant le contrôle de la pensée sont utilisées sur des gens à leur insu	4			3		
Taylor Swift pratique des rituels sataniques lors de ses concerts	3			0		
<i>En 2003, le gouvernement américain a menti au peuple à propos d'armes de destruction massives afin de pouvoir envahir l'Irak</i>	15			18		
Il existe une île secrète où vivent Tupac, Elvis et Michael Jackson	3			1		
<i>La CIA a déjà financé des expériences de lavage de cerveau</i>	7			8		
Des immigrants mangent des chiens et des chats domestiques aux États-Unis	2			2		
Des chercheurs ont découvert que les vaccins causaient l'autisme		0			2	
Le féminisme est une stratégie pour permettre aux femmes de contrôler mondialement la société au détriment des hommes		0			0	
Elon Musk a acheté le réseau Tik Tok en février 2025		6			5	
Les Américains n'ont jamais marché sur la lune, les images ont été tournées en laboratoire		3			0	
<i>En 1973, l'administration du président républicain Richard Nixon met en place un programme d'espionnage illégal et d'écoute téléphonique des démocrates</i>		11			10	
Un réseau de pédophiles satanistes a déjà existé. Il impliquait des membres de l'équipe d'Hilary Clinton et ses activités se déroulaient dans une pizzeria de Washington		0			5	
<i>La piste d'une fuite accidentelle du virus de la COVID d'un laboratoire de recherche du Wuhan en Chine fait encore partie des hypothèses sur l'origine de la pandémie</i>		18			11	
Les chemtrails, ces traînées de fumée blanche créées par le passage des avions dans le ciel, sont en fait des agents chimiques répandus par les gouvernements pour nous contrôler		2			2	
L'Ukraine est responsable de la guerre avec la Russie			5			0
Les personnes transgenres sont responsables des attaques sur les autos Tesla			1			0
Les personnes migrantes commettent plus de crimes que les américains de naissance aux États-Unis			3			6
L'homéopathie peut guérir le cancer			4			2
<i>Le gouvernement américain a fait croire à des malades de la Syphilis qu'ils recevaient un vrai traitement alors que c'était faux, afin d'étudier la maladie</i>			7			6
<i>L'organisme Hockey Canada a tenté d'étouffer des plaintes d'agressions sexuelles contre des joueurs</i>			19			21
L'Holocauste n'a pas existé, c'est un mythe inventé par les juifs			0			0

La chanteuse Katy Perry serait en fait JonBenét Ramsey, une enfant vedette assassinée en 1996			2			1
Pourcentage moyen de bonnes réponses (énoncés faux seulement)	84,62	92,67	90,74	87,18	91,03	94,00
Pourcentage moyen de bonnes réponses (tous les énoncés)	74,04	84,00	80,09	77,88	78,37	84,00

6. DISCUSSION

Le cadre théorique de l'analyse critique de l'information et des médias (ACIM) a servi de ligne directrice pour assurer la cohérence de la démarche méthodologique et de l'analyse des résultats de ce mémoire. Ainsi, le projet s'inscrivait dans une approche critique face aux environnements numériques, en évaluant la capacité d'élèves de secondaire 4 à analyser leur propre usage des technologies, leur compréhension des mécanismes utilisés par les plateformes, leurs réactions émotionnelles et leurs biais cognitifs, afin de comprendre leur évaluation de l'information (Buckingham, 2006; Potter, 2013; Pennycook et Rand, 2019; Hobbs, 2020; Currie et Kelly, 2022). Ces compétences cognitives et métacognitives favorisent la résilience face à un écosystème numérique fortement perturbé par le trouble de l'information et ses nombreuses déclinaisons. Les questionnaires et l'atelier en classe ont permis de mobiliser différentes dimensions de l'ACIM et de les confronter aux pratiques informationnelles autodéclarées des élèves.

Les résultats montrent que l'atelier n'a pratiquement pas eu d'effet sur les aptitudes des jeunes à traiter l'information. Néanmoins, le cadre théorique de l'analyse critique de l'information et des médias (ACIM) demeure pertinent pour interpréter les résultats et faire des recommandations quant à la teneur et la fréquence des formations sur la littératie médiatique et la désinformation offertes aux jeunes dans le contexte scolaire québécois balisé par le *Cadre de référence de la compétence numérique*.

Les questionnaires cherchaient à évaluer la capacité des personnes répondantes à détecter, vérifier et réagir face à un contenu trompeur (fausse nouvelle ou théorie du complot). Selon l'ACIM, l'évaluation des compétences informationnelles doit aller au-delà de la simple bonne réponse à un questionnaire : l'important est de développer une posture critique durable face aux rapports de pouvoir dans l'espace médiatique (Kellner et Share, 2019; Currie et Kelly, 2022). Cette posture doit être développée de façon progressive et adaptée au contexte éducatif et aux caractéristiques des élèves.

Les résultats montrent que, de façon générale, les jeunes montrent de bonnes aptitudes informationnelles. Ils affichent une attitude prudente et de bonnes intentions (déclarent ne pas partager, se méfier, vérifier), ce qui remet en question certains préjugés sur les *digital natives* comme étant particulièrement vulnérables à la désinformation (Buckingham 2006; Zozaya-Durazo et al., 2024), mais il reste à déterminer si cela se traduit par des comportements similaires en contexte réel car ce sont les pratiques autodéclarées des élèves qui ont été sondés. En effet,

l'intention déclarée n'implique pas toujours une action cohérente dans le quotidien par un effet de désirabilité sociale (Larson, 2019).

Le fait que les jeunes déclaraient de bonnes pratiques informationnelles montre une disposition critique alignée sur les principes de l'ACIM (Koltay, 2011; Kellner et Share, 2019; Currie et Kelly, 2022). Cette prédisposition peut être vue comme le résultat d'une culture critique préexistante, développée dans les espaces éducatifs ou sociaux (famille, école, ou autres). Ces compétences informationnelles relativement bien ancrées pourraient expliquer l'effet limité de l'atelier ponctuel sur la désinformation. Ce résultat peut également s'expliquer en partie par la sélection, de la part de l'enseignant collaborateur, de ses deux classes les plus attentives et disciplinées. En outre, il est possible que le cours de *Culture et citoyenneté québécoise*, nouvellement introduit dans le curriculum du secondaire, ait eu un effet positif sur les habitudes de consommation et de traitement de l'information des jeunes. Il serait pertinent de tester cette hypothèse dans les recherches futures en lien avec les compétences numériques des jeunes, car le cursus scolaire québécois prévoit des apprentissages numériques dès la 3^e année du primaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2024b), incluant des thématiques aussi variées que la fiabilité de l'information sur les plateformes numériques, le fonctionnement des médias sociaux numériques, ainsi que la chambre d'écho et les aspects commerciaux des médias sociaux numériques, qui sont abordés pour la première fois en 5^e année du primaire. Nous y reviendrons dans la section portant sur les pistes de recherche.

6.1 Usages numériques et pratiques informationnelles

Les résultats confirment l'hyperconnectivité des jeunes et leur aisance avec les plateformes numériques. Les médias sociaux numériques sont la principale source d'information des jeunes et le téléphone intelligent domine largement comme outil de préférence pour s'informer, ce qui confirme une tendance bien ancrée (Statistique Canada, 2024b; NETendances, 2024). L'usage extensif du téléphone intelligent peut toutefois accentuer le phénomène de surcharge informationnelle, permettant un accès continu aux médias sociaux numériques en raison des mécanismes de notifications et des contenus personnalisés qui accentuent l'engagement (Bawden et Robinson, 2020; Hobbs, 2020).

Les personnes répondantes utilisent une variété de médias sociaux numériques. L'utilisation d'une multiplicité de plateformes et l'hyperconnectivité ont d'ailleurs été documentées par plusieurs études et sondages nationaux (Boulianne et Theocharis, 2020; Statistique Canada, 2023; Raynal,

2023; Pew Research Center 2024). Cette hyperconnectivité peut être vue à la fois comme un élément positif favorisant le bien-être et le sentiment d'appartenance des jeunes (Winstone et al., 2021; Bitto Urbanova et al., 2023; Nagata, 2025), mais aussi de façon plus négative comme un facteur d'isolement qui exacerbe les sentiments anxieux et dépressifs (Riehm et al., 2019; Bear et al., 2025; Pazdur et al., 2025).

Même si une majorité des jeunes passe entre 3 h et 5 h sur Internet chaque jour, des résultats qui s'avèrent similaires à ceux des principales enquêtes nationales (Statistique Canada, 2023, 2024a; NETendances 2024), ils font malgré tout preuve d'une saine gestion de l'information et ne semblent pas vivre de l'anxiété ou de la tristesse. Ce résultat nuance les études suggérant qu'une forte connectivité peut être en partie associée à une plus grande vulnérabilité à la désinformation (Perez-Escoda, 2021; Herrero-Diz et al., 2023) ou exacerber les sentiments anxieux ou dépressifs (Riehm et al., 2019; Bear et al. 2025; Pazdur et al., 2025).

Leur préférence marquée pour le format vidéo confirme une tendance observée dans plusieurs études (Boulianne et Téocharis, 2020; Herrero-Diz et al., 2020; Gallant, 2023) Cette tendance explique la prédominance d'utilisation des plateformes TikTok et Snapchat et devrait être prise en compte dans le développement des outils pédagogiques pour sensibiliser à la désinformation chez les jeunes. Cette préférence pour le format vidéo peut constituer un facteur de vulnérabilité chez les jeunes, car ce type de contenu est privilégié par les algorithmes de recommandation et peut facilement être manipulé par l'intelligence artificielle (Lao et al., 2025). Des recherches futures devraient être consacrées à la littératie numérique dans un contexte marqué par la prolifération de contenus générés par l'intelligence artificielle et la vulnérabilité des jeunes face à ce déferlement sans précédent. Le champ de l'éducation aux médias montre que la facilité à utiliser les technologies (basée sur des compétences techniques) ne suffit pas et qu'il faut développer des pratiques informationnelles qui mobilisent des compétences en analyse critique de l'information et des médias (Buckingham, 2006; Koltay, 2011; Landry et Basque, 2015b; Hobbs, 2020).

Les résultats soulignent l'importance du cercle social dans les apprentissages et le développement de compétences informationnelles, même à l'aube de l'âge adulte, alors que plus de la moitié des personnes participantes consultent leurs proches pour s'informer (famille, ami·e·s, personnel enseignant). Cela confirme les résultats d'études précédentes qui ont montré que les jugements informationnels des jeunes sont fortement influencés par leurs appartenances et les normes sociales de groupes (Hobbs, 2020; Gallant, 2023, Raynal, 2023). Les jeunes

accordent ainsi une confiance plus grande à leur cercle rapproché qu'à des sources officielles, institutionnelles ou médiatiques (Farooq, 2022; Raynal, 2023). Cette confiance peut être un facteur de protection puisque les proches ne devraient pas chercher à induire les jeunes en erreur, mais elle peut également s'avérer problématique si les personnes consultées ne possèdent pas les compétences critiques nécessaires pour évaluer la crédibilité d'une information.

Un résultat étonnant est la consommation de nouvelles à la télévision, une source d'information utilisée par plus du quart des jeunes participants à la présente étude, alors que ce groupe d'âge semble généralement se détourner de ce média (Twenge et al., 2019). Est-ce le résultat de meilleures habitudes de consommation de l'information, de la suggestion des parents ou du personnel enseignant? Ces pistes restent à explorer afin d'orienter la production d'émissions ou de capsules télévisuelles portant sur l'éducation aux médias et à l'information destinées aux jeunes.

Les pratiques informationnelles autodéclarées des jeunes participants à la présente étude pourraient expliquer qu'ils aient fait preuve d'une certaine forme de résilience face à la désinformation. La consommation de médias traditionnels était privilégiée par 40 % des personnes participantes, une proportion plus élevée que celles rapportées dans les sondages récents. Le *Reuters digital news report 2025* note qu'une faible proportion des jeunes de 18 à 24 ans consultent les sites ou les applications de nouvelles en ligne comme porte d'entrée à l'information, alors que la consommation de nouvelles sur les réseaux sociaux monte en popularité (Newman et al., 2025). Statistique Canada (2023) rapporte aussi que les médias socionumériques sont le moyen de communication le plus courant chez les jeunes de 15 à 24 ans (62 %). Les personnes sondées ont pu développer ces saines habitudes face à l'information en contexte scolaire ou familial. La confiance marquée manifestée par les personnes participantes envers les journalistes et les médias traditionnels, alors que cette population affiche habituellement un manque d'intérêt ou une certaine méfiance (Langlois et al., 2020; Newman et al., 2022, 2024, 2025; Statistique Canada, 2023), est aussi à noter comme un facteur de protection contre la désinformation.

Il est difficile de déterminer si les jeunes ayant participé à la présente étude se distinguaient de ceux ayant participé à d'autres études, ou si les études précédentes pourraient avoir exagéré l'aversion des jeunes pour les médias traditionnels. Par ailleurs, alors que les personnes participantes à cette étude consultaient les médias traditionnels *dans* les réseaux

socionumériques, le fait que ces derniers bloquent désormais les contenus issus des médias traditionnels pourrait entraîner une diminution de leur consultation par les jeunes.

Les jeunes déclarent consulter fréquemment des informations, ce qui traduit un intérêt pour l'actualité. Ce résultat contraste avec ceux d'enquêtes récentes qui concluent plutôt à un faible engagement des jeunes envers l'actualité (Langlois et al., 2020), voire à un évitement volontaire (Newman et al., 2024), sauf lorsque les nouvelles les concernent directement et qu'elles ne sont pas perçues comme trop négatives, anxiogènes ou ennuyeuses (Herrero-Diz et al., 2020; Newman et al., 2024). L'évitement des informations peut accentuer le désengagement envers des questions contemporaines d'importance telles que les changements climatiques ou les politiques de santé publique. En effet, en dépit de leur consommation d'informations supérieure à ce qui a été rapporté ailleurs, les personnes participantes à la présente étude se sont montrées moins intéressées par les actualités scientifiques, technologiques ou environnementales, et ce, malgré une présence plus marquée de l'écoanxiété chez les jeunes (Lewandovsky et al., 2024). Il pourrait s'agir dans ce cas d'un manque d'intérêt pour le sujet ou encore d'une stratégie pour ne pas accentuer l'anxiété ou éviter les émotions négatives (Robertson et al., 2026).

Près des trois quarts des personnes répondantes se disaient intéressées par l'actualité internationale, ce qui va à l'encontre d'études précédentes qui suggéraient une préférence des jeunes pour les sujets qui les touchent directement (Newman et al., 2024). De plus, les observations en classe ont montré que les jeunes semblaient particulièrement intéressés par l'actualité politique et fortement encouragés par le professeur à réagir à celle-ci. Les thématiques abordées en classe comme l'élection de Donald Trump, les menaces non voilées d'annexion du Canada par les États-Unis, et la désinformation constante de la part de l'administration Trump, de même que l'effritement des processus démocratiques à l'échelle mondiale, ont pu alimenter un sentiment de proximité avec les sujets abordés. Est-ce que cette interaction soutenue avec l'enseignant a pu augmenter l'intérêt des élèves envers l'actualité en général? Le personnel enseignant peut jouer différents rôles dans le développement de la littératie médiatique des jeunes en soutenant les habiletés techniques et critiques des élèves. Cependant, le personnel enseignant fait face à plusieurs défis, notamment un manque de formation explicite en littératie numérique dans la formation menant à la profession d'enseignant ou de formation continue (Landry et Basque, 2015a), un manque de ressources pédagogiques ainsi qu'un décalage générationnel avec les jeunes (Pellerin et al., 2021). Ces dimensions et leurs conséquences sur les apprentissages mériteraient d'être approfondies dans des recherches ultérieures, surtout avec

l'intégration du *Cadre de référence de la compétence numérique* dans le programme de *Culture et citoyenneté québécoise*.

Même si les personnes répondantes affirment consulter les médias traditionnels, les influenceurs demeurent très populaires chez les jeunes et constituent une source d'information prédominante. Les influenceurs ont la capacité d'affecter les comportements et les opinions des jeunes (Lajnef, 2023; Muth et Peter, 2023), et ceux-ci les considèrent souvent comme des sources transparentes et crédibles, ce qui contribue à renforcer leur confiance et leur influence sur les comportements (Lajnef, 2023). Cependant, les résultats de la présente étude sont plus mitigés sur cette question de crédibilité. Environ la moitié des jeunes affichaient une saine prudence vis-à-vis des influenceurs, alors que l'autre moitié se montrait plus crédule. Dans ce contexte, l'analyse critique de l'information et des médias intégrée à une approche pédagogique se révèle essentielle pour permettre aux jeunes d'évaluer la fiabilité des contenus et de décoder les motivations sous-jacentes des influenceurs, qu'elles soient économiques, politiques ou symboliques. Développer cette capacité réflexive chez les jeunes devient ainsi une compétence clé pour distinguer l'information d'intérêt public des messages instrumentalisés.

6.2 *Pratiques de partage*

Les élèves ayant participé au présent projet partagent rarement de l'information dans les médias sociaux numériques. S'ils consultent des contenus d'actualité, leurs interactions en ligne portent surtout sur d'autres thématiques et ils privilégient le partage de contenus plus légers. Des études récentes suggèrent en effet que les jeunes privilégient davantage le partage d'informations personnelles comme des réussites individuelles, des photographies familiales ou des expressions de leurs émotions (Pew Research Center, 2022). Ce type de pratiques pourrait réduire le risque de désinformation, dans la mesure où l'espace de partage demeure centré sur des contenus ludiques ou personnels plutôt que sur l'actualité.

La proportion de personnes participantes faisant preuve de comportements appropriés en lien avec le partage d'information était élevée au départ, mais s'est étiolée par la suite. Ce n'est évidemment pas dû à l'atelier, mais ces résultats montrent qu'à l'adolescence, les comportements sont volatils et peuvent se moduler selon les apprentissages et les expériences, d'où l'importance d'offrir des activités de formation et de sensibilisation récurrentes pour maintenir les acquis (Rau et Premo, 2025). Un autre résultat qui milite en faveur d'ateliers récurrents ou de moments de formation dédiés dans le cadre de cours réguliers est le fait que même si la majorité des jeunes

avaient de bons comportements informationnels, environ le quart auraient pu changer leurs habitudes après l'atelier, mais ne l'ont pas fait. Un seul atelier d'une heure ne semble donc pas suffisant pour changer des habitudes fortement ancrées et avoir un effet transformateur. Le fait que les questions en lien avec la désinformation sur les médias sociaux numériques (chambre d'écho, biais, monétisation des plateformes) ne soient pas abordées à tous les niveaux scolaires, et qu'elles soient en quelque sorte noyées dans plusieurs autres thèmes abordés dans le programme de *Culture et citoyenneté québécoise*, fait en sorte que ces apprentissages ne sont pas consolidés. Comme le présent projet s'inscrivait dans un contexte réel d'apprentissage en classe dans lequel ces questions ne pouvaient faire l'objet de plus d'une période de cours, on peut en déduire que cette approche n'est pas suffisante.

La réduction du partage de fausses informations pour des raisons de divertissement après l'atelier pourrait être interprétée comme une prise de conscience éthique, signe que l'atelier a mobilisé une réflexion critique sur la responsabilité sociale du partage, un phénomène documenté auprès des jeunes (Swamy et al., 2024). Nombre d'adolescents sont susceptibles de partager de la désinformation, non par malveillance, mais par incapacité à déceler le vrai du faux et dans un but d'information et de partage (Herrero-Diz et al., 2020), ancré dans les pratiques sociales. Pour donner de bons résultats, un atelier doit donc promouvoir des habitudes de partage conscient, en tenant compte des dimensions sociales et affectives.

Entre le tiers et les deux tiers des jeunes vérifient les informations dans des sites de vérification spécialisés ou dans les médias traditionnels. Toutefois, moins de la moitié vérifient dans plusieurs sources, alors qu'il est connu que la triangulation des sources ou la lecture latérale, c'est-à-dire la vérification croisée d'une information à partir de plusieurs sources indépendantes, est la meilleure façon de vérifier la véracité d'une information (Wineburg et McGrew, 2019; Breakstone et al., 2021). Ces éléments pourraient être ciblés spécifiquement dans les formations et appuyés par des exercices pratiques, surtout qu'au moins le tiers des jeunes ayant participé à la présente étude ne vérifient pas l'authenticité d'une information avant de la partager et commentent ou partagent une information sans l'avoir lue.

Les personnes participantes semblaient majoritairement ignorer les fausses nouvelles ou encore rechercher d'autres informations pour les valider, ce qui constitue de bonnes habitudes informationnelles. D'autres études ont documenté les réactions face aux fausses nouvelles et la fréquence de celles-ci sur les plateformes utilisées par les jeunes (Unicef, 2021; Farago et al., 2024; Selnes, 2024). Selnes (2024) a mis en lumière plusieurs tactiques actives utilisées par les

jeunes pour gérer ces contenus : ignorer, vérifier via plusieurs sources, utiliser les fonctionnalités de blocage ou signalement proposées par les plateformes. Cependant, la tendance à ignorer ces informations, qui semble être une bonne stratégie à court terme, peut également provoquer un désengagement face à l'information.

Comme les émotions, surtout négatives, jouent un rôle important dans la croyance aux fausses informations et leur partage (Vosoughi et al., 2018; Caulfield, 2019; Martel et al., 2020), cette variable a été prise en compte. Cependant les résultats ne sont pas significatifs car les personnes sondées n'ont pas affirmé vivre des émotions négatives comme l'irritation, la colère, la tristesse ou l'anxiété. Cela pourrait expliquer, en partie, les saines habitudes des jeunes face à l'information. L'ouverture intellectuelle marquée par la curiosité, qualité que semblent partager les personnes participantes, réduit le risque face à la désinformation en favorisant la pensée critique plutôt que les intuitions (Pennycook et Rand, 2019).

6.3 Indices sociaux de crédibilité et confiance envers les médias

Le modèle économique des médias socionumériques maintient l'engagement à travers la section des commentaires, qui encadre la lecture et l'évaluation de l'information. La présence de commentaires associés à un article peut modifier l'opinion et la perception de crédibilité du contenu (Naab et al., 2020). C'est ainsi que les sections de commentaires des plateformes en ligne peuvent constituer des espaces propices à la diffusion de désinformation, du fait d'une modération souvent insuffisante et de la présence de commentaires négatifs ou trompeurs susceptibles d'influencer les perceptions et les réactions des personnes utilisatrices (Sun et Lu, 2023). L'exposition répétée à des propos problématiques ou mensongers dans les commentaires peut rendre ces idées plus crédibles ou acceptables (Shea et al., 2023). Comme les jeunes s'intéressent aux jugements de leurs pairs, ils consultent la section commentaires pour évaluer la validité d'une information en mobilisant des indices sociaux tels que la popularité d'un contenu, la polarisation qu'il engendre et si les personnes de leur entourage y adhèrent ou non. Il apparaissait donc important d'étudier cette variable chez les personnes participantes. Même si la section « Commentaires » des médias socionumériques est consultée relativement souvent par les personnes participantes, elles estiment toutefois peu crédible l'information qui s'y trouve et celle-ci a peu d'effet sur leur opinion. Cependant, plus de la moitié croient que ces liens sont parfois crédibles, ce qui n'est pas une mauvaise chose en soi si un jugement critique est exercé. Ce sujet pourrait être abordé plus spécifiquement dans le cursus scolaire, en lien avec l'évaluation des sources d'information.

Il est intéressant de noter que la presque totalité des jeunes participants jugeaient les commentaires peu crédibles, mais qu'un peu plus de la moitié jugeaient crédibles les liens partagés dans les commentaires. Cela pourrait indiquer une différenciation entre une opinion personnelle (jugée peu crédible) et une opinion appuyée par un lien informatif (jugée plus crédible). Ce réflexe peut être un facteur de protection si l'information est validée, ce qui ne semble toutefois pas toujours être le cas.

Lorsque les personnes participantes ont été interrogées sur leur tendance à commenter une publication sans l'avoir lue au préalable, un peu plus de la moitié ont affirmé ne jamais adopter ce comportement, tandis que le tiers a déclaré le faire rarement ou parfois. Cela peut s'expliquer par le fait que les jeunes ont tendance à interagir plus souvent avec un contenu déjà populaire, en indiquant aimer celui-ci en raison de l'effet de groupe (Sherman et al., 2016). Ce phénomène a également été documenté chez les adultes notamment chez les personnes qui partagent davantage de contenus, un comportement motivé par le système de récompenses mis en place par les plateformes (les commentaires ou les mentions j'aime reçus à la suite d'une publication) et pourrait contribuer à la propagation de la désinformation (Epstein et al., 2022; Ceylan et al., 2023, Sundar et al., 2025). Ce type de comportement pourrait être abordé plus spécifiquement en atelier afin de sensibiliser les jeunes à ces mécanismes susceptibles de contribuer au partage de fausses informations.

6.4 *Confiance ou surconfiance?*

La majorité des jeunes ont dit avoir confiance aux médias sociaux numériques rarement ou parfois, alors qu'une minorité a affirmé avoir souvent confiance aux médias sociaux numériques, ce qui correspond aux résultats d'études antérieures (Langlois et al., 2020; Freeman et al., 2023). Toutefois, concernant la confiance des jeunes en leur capacité à déterminer le vrai du faux en opposition à leur capacité réelle à identifier une fausse nouvelle, les résultats de la présente étude montrent une certaine dissonance, tel que rapporté dans une étude précédente (Herrero-Diz et al., 2020). Même s'il est vrai que la grande majorité a su détecter les fausses nouvelles, jusqu'au quart des personnes répondantes se sont trompées. Une formation efficace devrait insister sur la définition d'une source de vérification crédible pour identifier une fausse information, même si celle-ci est antérieure aux référents culturels de cette génération.

Le phénomène observé s'insère dans un cadre plus général : le biais de surconfiance (Kruger et Dunning, 1999; Corbu et al., 2025; Skurka et al., 2025), une tendance cognitive où la confiance

subjective dépasse systématiquement l'objectivité des jugements. Les personnes surconfiantes en leurs capacités à évaluer l'information sont plus vulnérables à la désinformation (Lyons et al., 2021). Un atelier participatif portant sur l'autocritique pourrait aider les jeunes à prendre conscience de leurs propres biais et limites et à les inviter à la prudence.

La section du questionnaire portant sur les énoncés vrais ou faux servait à évaluer la capacité des jeunes à identifier rapidement les théories du complot à travers une série d'énoncés qui représentaient les contenus trompeurs les plus populaires dans les médias sociaux numériques et qui se rendaient jusqu'aux jeunes (Unicef, 2021). Certains énoncés vrais ont été inclus pour évaluer la capacité des jeunes à reconnaître la véracité de ces contenus en s'appuyant sur leurs connaissances générales et leurs capacités critiques. Il s'agissait de valider le recours aux biais et heuristiques rapides pour évaluer une information, en se basant strictement sur les connaissances générales des jeunes, alors que plusieurs études mettent de l'avant leur vulnérabilité cognitive face à ces informations trompeuses (Breakstone et al. 2021; Unicef, 2021; Raynal, 2023; Lemaire et al., 2025). La majorité des personnes participantes a montré une bonne capacité à déceler la véracité ou la fausseté des énoncés proposés. Cependant, les jeunes ont montré une meilleure capacité à identifier les fausses nouvelles que les vraies. En effet, pour 17 des 18 énoncés faux, moins du quart des personnes répondantes se sont trompées. En revanche, pour 7 des 12 énoncés vrais, plus de la moitié des personnes répondantes se sont trompées. Pour les énoncés vrais, les jeunes semblaient avoir plus de difficulté à évaluer les informations faisant référence à des événements plus anciens. Sans doute qu'ils manquaient d'informations pour répondre adéquatement. Comme les jeunes ne pouvaient pas valider les informations en temps réel au moment où ils répondaient au sondage, il n'a pas été possible d'évaluer leurs capacités à débusquer une théorie du complot en utilisant les outils à leur disposition, car cette dimension n'était pas étudiée dans ce projet.

6.5 Implications des résultats et pistes d'amélioration

Même si l'atelier a eu peu d'effet sur les compétences informationnelles des jeunes, les résultats offrent des pistes de réflexion intéressantes pour les spécialistes de l'éducation aux médias et de la littératie numérique en milieu scolaire. Tout d'abord, ils permettent d'établir un portrait plus précis des habitudes de consommation des médias sociaux numériques chez ces jeunes du secondaire, une population peu étudiée. Ces résultats permettent d'établir certains constats et points d'amélioration pour des formations ultérieures.

Tout d'abord, les résultats suggèrent qu'un atelier unique ne suffit pas à produire des gains durables en matière de compétences informationnelles chez les jeunes. Cette observation rejoint des études récentes montrant que les interventions éducatives peuvent générer des effets positifs à court terme, mais que ceux-ci tendent à s'atténuer sans rappels ou activités répétées, notamment dans les approches fondées sur l'inoculation psychologique (Roozenbeek et al., 2022; Maertens et al., 2025). Ces résultats vont également dans le sens d'une étude réalisée auprès de la population adulte ayant montré des effets positifs d'un atelier sur certaines variables étudiées, mais un effritement de ces acquis avec le temps (Hébert et al., 2022).

Les approches d'apprentissage actif et expérientiel basées sur les pratiques étudiantes réelles sont mises de l'avant dans de nombreuses études afin de soutenir l'enseignement de la littératie médiatique en contexte scolaire (Kellner et Share, 2008; Buckingham 2009; Hobbs, 2010; Currie et Kelly, 2022). Dans la présente étude, les variables pour lesquelles une amélioration a été constatée à la suite de la formation (consultation de médias traditionnels ou de sites de vérification de nouvelles plus fréquente après l'atelier) sont justement des contenus qui ont été abordés lors des exercices pratiques, ce qui suggère l'importance d'une implication active des élèves plutôt que d'approches uniquement magistrales.

La tendance observée à se tourner vers des sources plus fiables après l'atelier suggère une forme d'internalisation de l'approche critique, même si elle reste globalement limitée et ne s'applique pas à toutes les variables étudiées. En effet, les améliorations observées dans les contextes éducatifs demeurent souvent spécifiques à certaines tâches ou situations d'apprentissage et ne se traduisent pas nécessairement par des changements durables dans les pratiques informationnelles quotidiennes (Nygren et al., 2025). L'absence de différences significatives entre les groupes test et témoin montre que les compétences informationnelles ne s'acquièrent pas uniquement par des interventions ponctuelles, mais demandent un apprentissage progressif, contextualisé et une exposition répétée et cumulative dans des contextes variés (Hobbs, 2010; Mihailidis et Viotty, 2017; Maertens et al., 2022; Nygren et Efimova, 2025). Il s'agirait donc de développer une approche pédagogique progressive : ateliers courts mais récurrents, tout au long du curriculum scolaire, pour renforcer la mémorisation et le transfert en situation réelle, cette approche progressive et transversale est d'ailleurs mise de l'avant par le *Cadre de référence de la compétence numérique*.

Les médias socionumériques jouent un rôle symbolique central dans la construction identitaire et relationnelle des jeunes (Valkenburg et Piotrowski, 2017; Buckingham, 2019; Manago et al., 2022;

Raynal, 2023). Plutôt que de réduire leurs usages à des risques ou à des dérives, plusieurs travaux en littératie médiatique invitent à reconnaître leur dimension culturelle et participative afin de les intégrer pleinement aux démarches éducatives (Mihailidis et Viotty, 2017; Buckingham, 2019; Hobbs, 2020). Insister sur le pouvoir d'agir des élèves et mettre l'accent sur la compréhension des mécanismes des plateformes plutôt que sur une distinction normative entre « bons » et « mauvais » comportements numériques constitue une stratégie pertinente pour soutenir une analyse critique des environnements médiatiques contemporains (Buckingham, 2006). Ainsi, l'approche critique de l'information et des médias ne se limite pas à protéger les jeunes contre la désinformation dans une approche moralisatrice. Elle leur donne les moyens de développer une citoyenneté numérique éclairée, en alliant esprit critique, responsabilité sociale et engagement positif dans l'espace numérique.

7. CONCLUSION

Ce mémoire de maîtrise visait deux objectifs : (1) documenter les comportements de jeunes âgés de 15-16 ans (secondaire 4) du cours de *Culture et citoyenneté québécoise* en ce qui concerne l'évaluation et la gestion de la désinformation; et (2) évaluer l'efficacité d'un atelier de sensibilisation à la désinformation en contexte scolaire, à court et à moyen termes. Les résultats suggèrent l'existence d'une culture critique préexistante, incluant une prudence envers l'information socionumérique et une attention aux critères de crédibilité, même si certaines pratiques en lien avec la vérification des informations et les sources consultées pourraient être améliorées. Ces compétences informationnelles relativement bien ancrées pourraient expliquer l'effet limité observé à la suite d'un atelier ponctuel sur la désinformation. Cela dit, la confiance subjective élevée des jeunes comparativement à leurs limites objectives suggère un biais de surconfiance et appelle à des approches pédagogiques qui confrontent perception et performance réelle.

Sur le plan des pratiques informationnelles, l'étude met en évidence l'omniprésence du téléphone intelligent et une préférence marquée pour les contenus vidéo, mais aussi le rôle encore significatif du cercle social rapproché (famille, amis, enseignants) et des médias traditionnels, en particulier la télévision, dans l'acquisition de connaissances. Cette combinaison de pratiques, à la fois numériques et traditionnelles, illustre la complexité d'un écosystème informationnel où cohabitent des sources de provenance et de degré de fiabilité divers ainsi que des pratiques formelles et informelles répondant à différents besoins.

L'importance accordée aux influenceurs, combinée à une certaine confiance envers leurs contenus, interroge la définition même de la figure de l'expert. Si les adolescents reconnaissent la limite de l'expertise des influenceurs, ils restent toutefois sensibles à leurs discours et à leur influence symbolique. Ce constat confirme l'importance de mieux comprendre comment se construisent les rapports de confiance en ligne et envers quelles figures et de quelle manière ils influencent la réception et le partage de l'information.

De façon générale, les données recueillies semblent indiquer que les jeunes se montrent relativement compétents pour détecter les fausses nouvelles, mais qu'ils éprouvent plus de difficultés à identifier les énoncés vrais, notamment ceux qui renvoient à des événements dont les référents culturels leurs sont moins connus. Cette asymétrie des savoirs révèle une dimension importante des compétences informationnelles : savoir distinguer le vrai du faux ne se limite pas

à rejeter les informations fallacieuses, mais implique également de reconnaître les informations véridiques. Cet aspect renforce l'importance de développer des approches éducatives qui ne se limitent pas à la déconstruction des fausses nouvelles, mais qui favorisent également l'acquisition de savoirs solides et d'une culture générale apte à élargir le cadre de référence des jeunes.

Les résultats confirment la nécessité d'intégrer les compétences numériques non pas comme un éventail d'acquis isolés, mais comme une posture critique à entretenir et à renforcer tout au long du parcours scolaire. Si les jeunes ignorent souvent les fausses nouvelles, une stratégie acceptable à court terme, il convient de prévenir un désengagement envers l'information en cultivant la curiosité et l'approche critique en classe. À ce sujet, les résultats positifs observés sur les contenus abordés en atelier pratique (identification de sources crédibles, usage de sites de vérification) appuient l'idée que l'apprentissage actif et récurrent est plus efficace que l'intervention ponctuelle.

Ce projet s'inscrit dans un contexte scolaire récemment balisé par le *Cadre de référence de la compétence numérique* du gouvernement du Québec (2019) qui, pour la première fois, formalise l'importance d'une approche réflexive et critique progressive et transversale face aux environnements numériques. Celle-ci s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'importance d'intégrer l'analyse critique de l'information et des médias dans les pratiques éducatives, en tenant compte du phénomène du désordre de l'information et de ses nombreuses manifestations qui influencent la réception et la circulation des contenus. Une telle approche vise à développer chez les élèves la capacité de comprendre les mécanismes de pouvoir qui sous-tendent la production et la diffusion de l'information, afin de soutenir l'émergence d'une citoyenneté numérique éclairée et résiliente face aux stratégies de manipulation caractéristiques de notre ère de post-vérité.

7.1 *Limites de l'étude*

Le présent projet comportait certaines limites, notamment en ce qui a trait au recrutement des groupes participants et à la faible taille de l'échantillon qui a rendu parfois impossible d'appliquer un test statistique et qui augmentait la possibilité d'erreurs de type II, c'est-à-dire de conclure faussement à l'absence d'effet. En ce qui a trait au recrutement, les deux classes (sur trois) ont été sélectionnées par l'enseignant en fonction de l'attitude et de la discipline manifestées par les élèves, ce qui correspond à une forme de présélection qui a pu biaiser certains résultats. L'enseignant a mentionné qu'il avait une autre classe dans laquelle les élèves étaient moins attentifs, raison pour laquelle ce groupe a été exclu du projet de sa propre initiative et non à la

demande de l'étudiante. Les deux groupes sélectionnés faisaient également partie de concentrations sportives, ce qui a pu avoir un effet sur certaines réponses, comme un intérêt plus marqué envers les contenus sportifs, ou encore moins d'anxiété en lien avec la pratique d'une activité physique (Panza et al., 2020). La concentration sportive de cette école est accessible à l'ensemble des élèves, les principaux critères de sélection étant le comportement non perturbateur de l'élève en classe et la démonstration d'une capacité à maintenir des résultats scolaires satisfaisants. Les classes sélectionnées semblent ainsi exclure des élèves manifestant des comportements plus dissipés ou perturbateurs, ou ayant des problématiques d'échec scolaire. Il est incertain dans quelle mesure les résultats du projet auraient pu varier dans un contexte de classe présentant davantage de défis ou encore des groupes ne fréquentant plus l'école.

L'Abitibi-Témiscamingue, région où se déroulait le projet, se caractérise par un taux de diplomation au secondaire moins élevé après 7 ans (73,1 %) que dans l'ensemble du Québec (78,6 %) (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2022), une économie fortement liée à la production de biens (mines, fabrication, construction, etc.), et un revenu moyen plus élevé que dans l'ensemble du Québec (Gouvernement du Québec, 2026). Le taux de personnes possédant un diplôme universitaire dans la municipalité où se déroulait le projet est également moins élevé (20,8 %) que celui du Québec (29,5 %), dans un contexte où 15 % de la population ne possède aucun diplôme d'études (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2021). Alors que le niveau de scolarité des parents est souvent associé à de meilleures compétences numériques chez les enfants (Hargittai, 2010), d'autres facteurs expliquent vraisemblablement les aptitudes informationnelles des jeunes participants à la présente étude. Il serait intéressant de poursuivre les recherches afin d'identifier ces facteurs de protection, comme le contexte scolaire ou l'influence positive des pairs.

Afin de bien intégrer le projet en classe, l'enseignant a proposé de modifier l'horaire des cours afin que les élèves n'aient pas été préalablement familiarisés aux contenus présentés dans l'atelier. Cependant, l'enseignant a mentionné que les élèves lui ont posé spontanément des questions concernant les fausses nouvelles avant la présentation de l'atelier et qu'il devait leur fournir des réponses, sans toutefois entrer dans les détails du contenu de l'atelier à venir. Les élèves ont sans doute acquis certaines compétences informationnelles de cette façon. Par ailleurs, une quinzaine de minutes était consacrées en début de cours à la revue de l'actualité, les élèves étaient donc déjà familiarisés avec la notion de fausses nouvelles.

Il est possible que les élèves des deux groupes se soient parlé entre le sondage 1 et 2 et entre les sondages 2 et 3, ce qui aurait pu influencer les réponses des élèves du groupe TÉMOIN et la validité interne des résultats. Toutefois, les contenus des cours ne font pas partie des sujets de prédilection des jeunes durant les pauses et hors des périodes scolaires, donc ce biais a dû être limité.

Il convient de reconnaître que, en dépit des limites susmentionnées, sans l'apport de l'enseignant et la stratégie de recrutement suggérée, ce projet aurait été impossible dans un contexte scolaire difficile d'accès pour des projets spéciaux, par manque de ressources et de temps.

La faible taille de l'échantillon et le fait que les résultats étaient interprétés de façon globale par groupe (plutôt que de suivre les réponses des élèves individuellement, d'un sondage à l'autre) ont limité les possibilités d'analyse. Des études subséquentes auraient avantage à multiplier les groupes et à faire des suivis longitudinaux

7.2 *Recommandations*

Sur plusieurs plans, ce mémoire met en évidence des résultats plus favorables que prévu et une vulnérabilité moins importante que ne le laissent entendre les travaux récents. Néanmoins, les personnes participantes pourraient bénéficier d'apprentissages structurés et récurrents en intégrant une approche critique transversale. Le *Cadre de référence de la compétence numérique* et le programme de *Culture et citoyenneté québécoise*, plus particulièrement le thème *Technologies et défis d'avenir* du cours de secondaire 4, semblent être un pas dans la bonne direction. Appuyé par les principes de l'analyse critique de l'information, ce cursus pousse les élèves à « réfléchir aux réalités culturelles qui font intervenir les innovations technologiques des dernières décennies et qui soulèvent des enjeux éthiques et sociaux importants. La compréhension de ces réalités souvent récentes exige aussi des connaissances sur les conditions de production, le fonctionnement et l'usage de ces technologies ainsi que sur leurs effets dans la vie des personnes et des collectivités » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2024, p.44). Les thèmes obligatoires du cursus touchent aux médias sociaux numériques, aux audiences numériques, aux enjeux économiques des industries médiatiques, aux données massives (*big data*), au fonctionnement des algorithmes, aux chambres d'écho, aux biais sociocognitifs, ainsi qu'aux liens entre les technologies de l'information et la désinformation. Cependant, la façon dont sont enseignés ces concepts est à la discrétion du personnel enseignant, dont le niveau de connaissance et les capacités technologiques sont variables et fréquemment assez faibles.

Au-delà de la compréhension des mutations technologiques, une approche pédagogique efficace devrait reconnaître les limites des jeunes, mais aussi le rôle social et identitaire que peuvent jouer les médias sociaux numériques dans leur vie, en plus de s'inscrire dans les pratiques réelles des jeunes en s'appuyant sur leurs habitudes numériques, leurs intérêts, leur construction identitaire et leurs préférences en termes de formats médiatiques. Le discours médiatique met majoritairement de l'avant l'aspect dysfonctionnel de la relation des jeunes avec les médias sociaux numériques et omet de mettre de l'avant leur agentivité, c'est-à-dire leur capacité à agir sur le monde et à l'influencer positivement (Boyd, 2014; Currie et Kelly, 2022)

De plus, les outils de sensibilisation en milieu scolaire devront privilégier l'approche expérientielle plutôt que strictement magistrale, et être portés par un engagement citoyen qui incite à la réflexion et à l'action, comme privilégié par la pédagogie critique. Plusieurs projets en littératie médiatique s'appuient sur une démarche créative qui engage les élèves comme producteurs de messages, condition propice à la compréhension des logiques de pouvoir qui les sous-tendent et à leur déconstruction (Hobbs, 2010).

Les thèmes associés aux technologies de l'information ne sont pas enseignés à toutes les années du secondaire, alors que les experts suggèrent d'intégrer ces concepts à différents stades de développement, et ce, dès le début du primaire (Hobbs, 2010, 2020; Mihailidis et Viotty, 2017). Le cursus relatif au cours de *Culture et citoyenneté québécoise* du niveau primaire intègre certains aspects critiques des médias sociaux numériques tels que le fonctionnement des algorithmes et des chambres d'écho, et ce, dès la 3^e année du primaire, ce qui constitue une avancée notable. Mais comme les médias sociaux numériques sont devenus la première source d'information des jeunes, il serait souhaitable d'intégrer l'analyse critique de l'information et des médias à toutes les disciplines scolaires, avec une progression par cycles afin de structurer ces apprentissages dans une approche continue. Le sentiment de surconfiance des jeunes quant à leur capacité à déceler la désinformation semble plus élevé que leurs compétences réelles. Ce phénomène appuyé par les études en psychologie cognitive et en science de l'information (Kahne et Bowyer, 2017; Nygren et al., 2025) devrait être au centre des apprentissages. Les enseignants devraient en outre être formés en analyse critique de l'information et des médias afin de reconnaître les stratégies manipulatoires des plateformes sociales numériques et leurs propres biais émotionnels face à ces mécanismes pour en limiter l'influence sur les jeunes.

7.3 Pistes de recherche

Malgré son adoption institutionnelle, peu de travaux ont évalué de manière systématique l'influence directe du *Cadre de référence de la compétence numérique* sur les pratiques pédagogiques du personnel enseignant, ou les besoins de formation nécessaires à son intégration dans les différentes disciplines, notamment dans le programme de *Culture et citoyenneté québécoise*. Les travaux de chercheurs sous la direction de Michelot et Collin (2024) portent un regard critique sur le *Cadre de référence de la compétence numérique*, notant une difficulté à l'intégrer concrètement dans les pratiques pédagogiques, insistant sur les besoins de formation du personnel enseignant, notamment en formation continue et dans l'évaluation de ces compétences chez les élèves. Dans les programmes universitaires québécois qui forment le personnel enseignant, les apprentissages liés au fonctionnement des médias sociaux numériques, à la désinformation et à leurs effets délétères sur les individus et la société ne semblent pas toujours intégrés de manière structurée, malgré l'usage intensif de ces plateformes par les jeunes pour s'informer. L'appropriation de ces thèmes et la compréhension des problématiques reposent alors sur la formation continue ou sur des dispositifs d'accompagnement pédagogique, notamment ceux proposés par le Réseau axé sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies (RÉCIT). Il serait important de documenter l'efficacité des outils disponibles, le niveau de formation et le temps nécessaire pour intégrer ces apprentissages en classe afin qu'ils aient un véritable effet sur les compétences numériques des élèves dans une approche critique. Il serait souhaitable que le personnel enseignant soit mieux formé sur ces questions. À titre d'exemple, le jeune enseignant qui a accueilli le projet dans sa classe n'a jamais été mis en contact avec ces thématiques lors de son parcours au programme d'enseignement du français et de l'histoire au secondaire; il a dû mobiliser ses propres compétences et connaissances, à l'aide des outils mis à sa disposition.

Le présent projet de recherche a été adapté au contexte scolaire québécois, au moment de l'intégration du nouveau programme de *Culture et citoyenneté québécoise*. Les élèves qui ont participé au projet sont donc aux premiers balbutiements de cette approche, tout en étant près de finaliser leurs études secondaires. Il apparaît donc essentiel de documenter rigoureusement l'efficacité du programme *Culture et citoyenneté québécoise* dès le début du parcours scolaire au primaire, quant au développement de compétences informationnelles et d'une posture critique durable face aux environnements numériques. Une telle recherche permettrait non seulement de mieux comprendre comment les jeunes s'approprient des notions complexes comme les chambres d'écho, les biais sociocognitifs ou les mécanismes algorithmiques, mais aussi de

mesurer l'écart entre leur intégration officielle dans le cursus scolaire et leur réelle mise en pratique. L'étude de ces dynamiques contribuerait à préciser le rôle de l'école dans la formation d'une citoyenneté numérique éclairée chez les jeunes, en les formant à saisir les effets sociaux, culturels et économiques des technologies sur leur vie et sur leur compréhension du monde.

Certains éléments de vulnérabilité des jeunes face à la désinformation mériteraient une attention particulière, comme les pratiques numériques basées sur les indices sociaux comme critères de véracité d'une information. Un autre axe de recherche potentiel pourrait concerner les écarts observés entre la capacité des jeunes à identifier les fausses nouvelles et leur difficulté à reconnaître certains énoncés vrais. Explorer les mécanismes de validation des savoirs permettrait de mieux cibler les apprentissages nécessaires pour équilibrer les compétences critiques et informationnelles.

La question de la perception de crédibilité et d'expertise des influenceurs mériterait également une attention particulière. Des études qualitatives ou mixtes pourraient approfondir les raisons qui motivent les jeunes à faire confiance à ces figures médiatiques, et la façon dont cette confiance influence leurs comportements informationnels, leur vision du monde et leur système de valeurs.

Les résultats présentés dans ce mémoire suggèrent plusieurs avenues de recherche sur les meilleures pratiques ou outils pédagogiques à intégrer en classe pour contrer le phénomène de la désinformation, tout en respectant les contraintes du contexte scolaire. Cela paraît d'autant plus urgent que le phénomène de la désinformation prendra encore de l'ampleur avec la prolifération des contenus manipulés par l'intelligence artificielle qui brouillent les repères épistémiques entre l'imaginaire et la réalité.

L'efficacité des outils de sensibilisation à la désinformation demeure encore peu étudiée, particulièrement pour les jeunes de 13 à 17 ans. Il serait conséquemment pertinent de multiplier les études portant sur différents dispositifs éducatifs afin de comparer leurs effets à court, moyen et long termes. Certaines études montrent que ces apprentissages ne sont jamais acquis et que les effets positifs à court terme de certains outils pédagogiques tendent à s'estomper avec le temps (Rau et Premo, 2025). La mise en parallèle de formats variés (ateliers collaboratifs, production de contenus numériques, utilisation d'outils numériques interactifs, etc) permettrait d'identifier les approches les plus adaptées aux besoins et aux pratiques numériques des jeunes, tout en suscitant leur intérêt et leur engagement.

RÉFÉRENCES

- Académie de la transformation numérique. (2024). *NETendances 2024 – Le portrait numérique des Québécois*. Université Laval.
- Adair, B. (2024). *Beyond the big lie: The epidemic of political lying, why republicans do it more, and how it could burn down our democracy*. Simon and Schuster.
- Aïmeur, E., Amri, S. et Brassard, G. (2023). Fake news, disinformation and misinformation in social media: a review. *Social Network Analysis and Mining*, 13(1), 30.
- Andersen, K., Shehata, A et Andersson, D. (2023). Alternative news orientation and trust in mainstream media: A longitudinal audience perspective. *Digital Journalism*, 11, 833-852.
- Anderson, M., Vogels, E. A., Perrin, A. et Rainie, L. (2022). *Connection, creativity and drama: Teen life on social media in 2022*. Pew Research Center.
- Assemblée nationale du Québec, 30 mai 2025. Projet de loi 98. Loi modifiant la Loi électorale. <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-98-43-1.html>
- Bareither, C., Harder, A. et Eckhardt, D. (2023). Digital truth-making: Anthropological perspectives on right-wing politics and social media in “post-truth” societies. *Ethnologia Europaea*, 53(2), 1-20.
- Bawden, D. et Robinson, L. (2020). Information overload: An introduction. Dans Hannaah, E. (dir.), *Oxford research encyclopedia of politics*.
- Bear, H., Fazel, M., Skripkauskaitė, S. et OxWell Study Team. (2025). Isolation despite hyper-connectivity? The association between adolescents’ mental health and online behaviours in a large study of school-aged students. *Current Psychology*, 44(8), 7124-7137.
- Beaudreau, J. et Ségur, C. (2025). Introduction: Fact-checking in the Age of Information Disorder. *InMedia. The French Journal of Media Studies*, (10).
- Bégin, M. et Landry, N. (2016). Les médias et les TIC dans le Programme de formation de l'école québécoise. Dans : Landry, N. et Letellier, A.-S. (dir.), *Éducation aux médias : fondations, enjeux et perspectives*. Presses Université de Montréal.
- Benkler, Y., Faris, R. et Roberts, H. (2018). *Network propaganda: Manipulation, disinformation, and radicalization in American politics*. Oxford University Press.
- Bennett, W. L. et Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, 33, 122-139.
- Berners-Lee, T. (1999). *Weaving the Web: The original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor*. Harper San Francisco.
- Bitto Urbanova, L., Madarasova Geckova, A., Dankulincova Veselska, Z., Capikova, S., Holubcikova, J., van Dijk, J. P. et Reijneveld, S. A. (2023). Technology supports me:

Perceptions of the benefits of digital technology in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13, 970395.

Boulianne, S. et Theocharis, Y.,(2020). Young people, digital media, and engagement: A meta-analysis of research. *Social Science Computer Review*, 38(2), 111-127.

Boyd, D (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.

Breakstone, J., Smith, M, Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M et Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505-515.

Brodsky, J. E., Brooks, P. J., Scimeca, D., Todorova, R., Galati, P., Batson, M., Grosso, R., Matthews, M., Miller, V. et Caulfield, M. (2021). Improving college students' fact-checking strategies through lateral reading instruction in a general education civics course. *Cognitive Research*, 6, 23.

Bruns, A. (2021). Gatewatching and news curation. Dans : Morrison, J., Birks, J. et Berry, M. (dir.), *The Routledge Companion to political journalism*. Routledge; p. 252-261.

BSCQ. (2025). *Naviguer dans les désordres de l'information*. Bureau du scientifique en chef du Québec.

Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263–277.

Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111-119.

Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. *Medienimpulse*, 47(2).

Buckingham, D. (2015). Do we really need media education 2.0? Teaching media in the age of participatory culture. *New media and learning in the 21st century: A socio-cultural perspective*, 9-21.

Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education/La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Culture and Education*, 31(2), 213-231.

Bunker, C. J. et Varnum, M. E. (2021). How strong is the association between social media use and false consensus? *Computers in Human Behavior*, 125, 106947.

Cabourg, C. et Manenti, B. (2017). *Portables: la face cachée des ados*. Flammarion.

Castells, M. (2011). *The rise of the network society*. John Wiley & Sons.

Ceylan, G., Anderson, I. A. et Wood, W. (2023). Sharing of misinformation is habitual, not just lazy or biased. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(4), e2216614120.

- Chadwick, A. (2017). *The hybrid media system: Politics and power*. Oxford University Press.
- Cinelli, M., De Francisci Morales, G., Galeazzi, A., Quattrociocchi, W. et Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(9), e2023301118.
- Corbu, N., Halagiera, D., Jin, S., Stanyer, J., Strömbäck, J., Matthes, J. et Aalberg, T. (2025). Illusory superiority about misinformation detection and its relationship to knowledge and fact-checking intentions: Evidence from 18 countries. *Mass Communication and Society*, 1-20.
- Currie, D. H. et Kelly D.M. (2022). Critical media literacy for uncertain times: Promoting student reflexivity. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 15-26.
- Cushion, S., McDowell-Naylor, D. et Thomas, R. (2021). Why national media systems matter: A longitudinal analysis of how UK left-wing and right-wing alternative media critique mainstream media (2015–2018). *Journalism Studies*, 22(5), 633-652..
- Daley, E. (2003). Expanding the concept of literacy. *Educause Review*, 38(2), 32-40.
- Del Vicario, M., Bessi, A., Zollo, F., Scal, A., Caldarelli, G., Stanley, H.E. et Quattrociocchi, W. (2016). The spreading of misinformation online. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(3), 554-559.
- De Veirman, M. De Jans, S., Van den Abeele, E. et Hudders, L. (2020). Unravelling the power of social media influencers: a qualitative study on teenage influencers as commercial content creators on social media. Dans : Goanta, C. et Ranchordás, S. (dir.), *The regulation of social media influencers*. Edward Elgar Publishing; p. 126-166.
- Douglas, K. M., Sutton, R. M. et Cichocka, A. (2017). The psychology of conspiracy theories. *Current Directions in Psychological Science*, 26(6), 538-542.
- Ecker, U. K., Lewandowsky, S., Cook, J., Schmid, P., Fazio, L. K., Brashier, N., Kendeou, P., Vraga, E. K. et Amazeen, M. A. (2022). The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction. *Nature Reviews Psychology*, 1(1), 13-29.
- Ecker, U., Roozenbeek, J., Van Der Linden, S., Tay, L. Q., Cook, J., Oreskes, N. et Lewandowsky, S. (2024). Misinformation poses a bigger threat to democracy than you might think. *Nature*, 630(8015), 29-32.
- Edelman Trust Institute. (2025). 2025 Edelman Trust Barometer. La confiance et la crise du sentiment d'injustice. Rapport canadien. <https://www.edelman.com/ca/fr/trust/2025/trust-barometer>
- Eppler, M. J. et Mengis, J. (2004). The concept of information overload: A review of literature from organization science, accounting, marketing, MIS, and related disciplines. *The Information Society*, 20(5), 325-344.
- Epstein, Z., Lin, H., Pennycook, G. et Rand, D. (2022). How many others have shared this? Experimentally investigating the effects of social cues on engagement, misinformation, and unpredictability on social media. *arXiv preprint arXiv:2207.07562*.

- Faragó, L., Orosz, G., Paskuj, B. et Krekó, P. (2024). Analytic adolescents prevail over fake news—A large-scale preregistered study. *Personality and Individual Differences*, 229, 112747.
- Farooq, A., Ketzitidou Argyri, E., Adlam, A. et Rutland, A. (2022). Children and adolescents' ingroup biases and developmental differences in evaluations of peers who misinform. *Frontiers in Psychology*, 13, 835695.
- Fenster, M. (1999). *Conspiracy theories: Secrecy and power in American culture*. University of Minnesota Press.
- Figenschou, T. U. et Ihlebaek, K. A. (2019). Media criticism from the far-right: Attacking from many angles. *Journalism Practice*, 13(8), 901-905.
- Fletcher, R. et Park, S. (2017). The impact of trust in the news media on online news consumption and participation. *Digital Journalism*, 5(10), 1281-1299.
- Fletcher, R., Andi, S., Badrinathan, S., Eddy, K. A., Kalogeropoulos, A., Mont'Alverne, C. et Nielsen, R. K. (2025). The link between changing news use and trust: longitudinal analysis of 46 countries. *Journal of Communication*, 75(1), 1-15.
- Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making. *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25-42.
- Freeman, J. L., Caldwell, P. H. et Scott, K. M. (2025). Adolescents' trust in health information in an evolving social media landscape. *Academic Pediatrics*, 25(7), 102868.
- Freir, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York Continuum.
- Gajaria, A., Yeung, E., Goodale, T. et Charach, A. (2011). Beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder and response to stereotypes: youth postings in Facebook groups. *Journal of Adolescent Health* 49(1), 15-20.
- Gallant, N. (2023). *Que voient les adolescents en ligne. Socialisation politique et pratiques numériques ordinaires des adolescents au Québec*. Centre d'études sur les médias, Université Laval.
- Giroux, H. (2024). Critical pedagogy against the neoliberal agenda in education: the stance of critical educators. *Journal of Underrepresented & Minority Progress*, 8(2), 1-9.
- Gorwa, R., Binns, R. et Katzenbach, C. (2020). Algorithmic content moderation: Technical and political challenges in the automation of platform governance. *Big Data & Society*, 7(1), 2053951719897945.
- Gouvernement du Canada (2026). Lutter contre la désinformation étrangère et la manipulation de l'information. http://www.international.gc.ca/world-monde/issues_development-enjeux_developpement/peace_security-paix_securite/combatt-disinformation-desinformation.aspx?lang=fra

- Gouvernement du Québec (2026). Portrait socioéconomique de l'Abitibi-Témiscamingue. Consulté le 23 mars 2026. <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministeres-organismes/economie/publications/portraits-socioeconomiques/abitibi-temiscamingue>
- Graham, M. E., Skov, B., Gilson, Z., Heise, C., Fallow, K. M., Mah, E. Y. et Lindsay, D. S. (2023). Mixed news about the bad news game. *Journal of Cognition*, 6(1), 58.
- Hajli, N., Saeed, U., Tajvidi, M. et Hirazi, F. (2022). Social bots and the spread of disinformation in social media: the challenges of artificial intelligence. *British Journal of Management*, 33(3), 1238-1253.
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the “net generation”. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.
- Hébert, V., Scott, C, Mahéo, V.-A., Jackson, P. et Brin, C. (2022). *Les jeunes adultes québécois face à la désinformation et la mésinformation—Évaluation d’ateliers éducatifs en mode mobile*. Centre d’étude sur les médias, Université Laval.
- Herrero-Diz, P., Conde-Jimenez, J.S. et Reyes de Cozar, S. (2020). Teens’ motivations to spread fake news on WhatsApp. *Social Media + Society*, 6(3), 205630512094287.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action. A white paper on the digital and media literacy. Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2020). Propaganda in an age of algorithmic personalization: Expanding literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 521-533.
- Holt, K., Ustad Figenschu, T. et Frischlich, L. (2019). Key dimensions of alternative news media. *Digital Journalism*, 7(7), 860-869.
- Institut de recherche et d’informations socioéconomiques. (2018). *Les conditions de travail dans le réseau public de l’éducation au Québec*. IRIS. https://iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/Conditions_travail_education_WEB.pdf
- Irwanto, I., Bahfiarti, T., Unde, A. A. et Sonni, A. F. (2025). Information disorder’s impact on adolescents: publication trends and recommendations. *Frontiers in Communication*, 10, 1495536.
- Jackson, N. J. (2021). The Canadian government’s response to foreign disinformation: Rhetoric, stated policy intentions, and practices. *International Journal: Canada’s Journal of Global Policy Analysis*, 76(4), 544-563.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: where old and new media collide*. New York University Press.
- Jeong, S.-H., Cho, H. et Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62(3), 454-472.

- Johnston, N. (2020). Living in the world of fake news: High school students' evaluation of information from social media sites. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69(4), 430-450.
- Jones, T. (2025) *Understanding human development: Prenatal through adolescence*. Open Oregon Educational Resources.
- Kahne, J. et Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.
- Katz, E. et Lazarsfeld, P. F. (1955). *Personal influence: the part played by people in the flow of mass communications*. Free Press.
- Kellner, D. et Share, J. (2008). Critical media education, radical democracy and the reconstruction of education. *Educação & Sociedade*, 29, 687-715.
- Kellner, D. et Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education (Vol. 2)*. Brill.
- Klayman, J. (1995). Varieties of confirmation bias. *Psychology of Learning and Motivation* 32, 385-418.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2).
- Kops, M., Schittenhelm, C. et Wachs, S. (2025). Young people and false information: A scoping review of responses, influential factors, consequences, and prevention programs. *Computers in Human Behavior*, 169, 108650.
- Kruger, J. et Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121.
- Kuźelewska, E. et Tomaszuk, M. (2022). Rise of conspiracy theories in the pandemic times." *International Journal for the Semiotics of Law*, 35(6), 2373-2389.
- Lajnef, K. (2023). The effect of social media influencers' on teenagers behavior: An empirical study using cognitive map technique. *Current Psychology* 42(22), 19364-19377.
- Landry, N. et Basque, J. (2015a). L'éducation aux médias dans le Programme de formation de l'école québécoise: intégration, pratiques et problématiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(2), 1-33.
- Landry, N. et Basque, J. (2015b). L'éducation aux médias: contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (15), 47-63.

- Landry, N., Giasson, T. et Brin, C. (2021). Bilan d'une première décennie de travaux sur l'intersection de la citoyenneté politique, de la citoyenneté numérique et de la « news literacy ». Une recension des écrits publiés entre 2005 et 2017. *Éducation et francophonie*, 49(2).
- Langlois, S., Proulx, S. et Sauvageau, F. (2020). *La confiance envers les médias d'information et les médias sociaux au Québec*. Centre d'études sur les médias, Université Laval.
- Lao, Y., Hirvonen, N. et Larsson, S. (2025). Everyday encounters with deepfakes: young people's media and information literacy practices with AI-generated media. *Journal of Documentation*, 81(7), 216-235.
- Larson, R. B. (2019). Controlling social desirability bias. *International Journal of Market Research*, 61(5), 534-547
- Lemaire, M., Ye, S., Le Stanc, L., Borst, G. et Cassotti, M. (2025). The development of media truth discernment and fake news detection is related to the development of reasoning during adolescence. *Scientific Reports*, 15(1), 6854.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K., Seifert, C. M., Schwarz, N. et Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106-131.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. et Cook, J. (2017). Beyond misinformation: Understanding and coping with the "post-truth" era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353-369.
- Lewandowsky, S. et Van Der Linden, S. (2021). Countering misinformation and fake news through inoculation and prebunking. *European Review of Social Psychology*, 32(2), 348-384.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K., Cook, J., Van Der Linden, S., Roozenbeek, J. et Oreskes, N. (2023). Misinformation and the epistemic integrity of democracy. *Current Opinion in Psychology*, 54, 101711.
- Lewandowski, R. E., Clayton, S. D., Olbrich, L., Sakshaug, J. W., Wray, B., Schwartz, S. E. et Van Susteren, L. (2024). Climate emotions, thoughts, and plans among US adolescents and young adults: a cross-sectional descriptive survey and analysis by political party identification and self-reported exposure to severe weather events. *The Lancet Planetary Health*, 8(11), e879-e893.
- Lyons, B., Mérola, V., Reifler, J. et Stoeckel, F. (2021). Overconfidence in news judgments is associated with false news susceptibility. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(23), e2019527118.
- Maertens, R., Roozenbeek, J., Basol, M. et van der Linden, S. (2021). Long-term effectiveness of inoculation against misinformation: Three longitudinal experiments. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 27(1), 1.

- Maertens, R., Roozenbeek, J., Simons, J. S., Lewandowsky, S., Maturo, V., Goldberg, B. et Van der Linden, S. (2025). Psychological booster shots targeting memory increase long-term resistance against misinformation. *Nature Communications*, 16(1), 2062.
- Manago, A. M., Brown, G., Lawley, K. A. et Anderson, G. (2020). Adolescents' daily face-to-face and computer-mediated communication: Associations with autonomy and closeness to parents and friends. *Developmental Psychology*, 56(1), 153.
- Martel, C., Pennycook, G. et Rand, D. G. (2020). Reliance on emotion promotes belief in fake news. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 5(1), 47.
- Marwick, A. et Lewis, R. (2017). Media manipulation and disinformation online. *New York: Data & Society Research Institute*, 359, 1146-1151.
- Masterman, L. (2003). *Teaching the media*. Routledge.
- McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*, MIT Press.
- McKay, S. et Tenove, C. (2021). "Disinformation as a threat to deliberative democracy." *Political Research Quarterly* 74(3), 703-717.
- Meltzer, K. (2019). *From news to talk: The expansion of opinion and commentary in US journalism*. Suny Press.
- Metzger, M. J., Flanagin, A. J., Markov, A., Grossman, R. et Bulger, M. (2015). Believing the unbelievable: understanding young people's information literacy beliefs and practices in the United States. *Journal of Children and Media*, 9(3), 325-348.
- Michelot, F. et Collin, S. (2024). *La compétence numérique en contexte éducatif: regards croisés et perspectives internationales*. Presses de l'Université du Québec.
- Mihailidis, P. et Viotty, S. (2017). Spreadable spectacle in digital culture: Civic expression, fake news, and the role of media literacies in "post-fact" society. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441-454.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2024a). *Programme de Culture et citoyenneté québécoise*. Enseignement secondaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2024b). *Programme de Culture et citoyenneté québécoise*. Enseignement primaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*.

- Modgil, S., Singh, R.K., Gupta, S. et Dennehy, D. (2024). "A confirmation bias view on social media induced polarisation during Covid-19." *Information Systems Frontiers*, 26(2), 417-441.
- Muth, L. et Peter, C. (2023). Social media influencers' role in shaping political opinions and actions of young audiences. *Media and Communication*, 11(3), 164-174.
- Naab, T. K., Heinbach, D., Ziegele, M. et Grasberger, M.-T. (2020). Comments and credibility: how critical user comments decrease perceived news article credibility. *Journalism Studies*, 21(6), 783-801.
- Nagata, J. M., Huang, O., Hur, J. O., Li, E. J., Helmer, C. K., Weinstein, E. et Moreno, M. A. (2024). Health benefits of social media use in adolescents and young adults. *Current Pediatrics Reports*, 13(1), 1-8.
- Newman, N. et Fletcher, R. (2017). *Bias, bullshit and lies: Audience perspectives on low trust in the media*. Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford.
- Newman, N., Fletcher, R., Robertson, C. T., Eddy, K. et Nielsen, R. K. (2022). *Reuters Institute Digital News Report 2022*. Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford.
- Newman, N., Fletcher, R., Robertson, C. T., Eddy, K. et Nielsen, R. K. (2024). *Reuters Institute Digital News Report 2024*. Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford.
- Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S., Robertson, C. T. et Nielsen, R. K. (2025). *Digital News Report 2025*. Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford.
- Nygren, T. et Efimova, E. (2025). Investigating the long-term impact of misinformation interventions in upper secondary education. *PLoS one*, 20(7), e0326928.
- Nyhan, B. et Reifler, J. (2010). When corrections fail: The persistence of political misperceptions. *Political Behavior*, 32(2), 303-330.
- OBAR, J. A. (2021). Source triangulation skills and the future of digital inclusion: How information literacy policy can address misinformation and disinformation challenges. Dans : Karanicolas, M. (dir.), *Tackling the "fake" without harming the "news": A paper series on regulatory responses to misinformation*. Yale Law School Information Society Project.
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2021). Plus haut certificat, diplôme ou grade de la population de 25 à 64 ans selon le sexe et le territoire de MRC, Abitibi-Témiscamingue. https://www.observat.qc.ca/statistiques/plus-haut-certificat-diplome-ou-grade-de-la-population-de-25-a-64-ans-selon-le-sexe-et-le-territoire-de-mrc-abitibi-temiscamingue-2021/?utm_source=chatgpt.com
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2022). Bulletin septembre-octobre. <https://www.observat.qc.ca/egalite-des-chances-de-reussite/>

- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software. Dans : Donelan, H., Kear, K. et Ramage, M. (dir.), *Online communication and collaboration. A reader*. Routledge; p. 225-235.
- Oswald, M. E. et Grosjean, S. (2004). Confirmation bias. Dans : Pohl, R. F. (dir.), *Cognitive illusions: A handbook on fallacies and biases in thinking, judgement and memory*. Psychology Press; p. 79, 83.
- Paciello, M., Corbelli, G. et D'Errico, F. (2023). The role of self-efficacy beliefs in dealing with misinformation among adolescents. *Frontiers in Psychology*, 14, 1155280.
- Panza, M. J., Graupensperger, S., Agans, J. P., Doré, I., Vella, S. A. et Evans, M. B. (2020). Adolescent sport participation and symptoms of anxiety and depression: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 42(3), 201-218.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: How the new personalized web is changing what we read and how we think*. Penguin.
- Parker, S., Park, S., Pehlivan, Z., Abrahams, A., Desblancs, M., Owen, T., Phillips, J. et Bridgman, A. (2024). *When journalism is turned off: Preliminary findings on the effects of Meta's news ban in Canada*. Parliament of Canada.
- Patrimoine canadien (2 juillet 2019). Aider les citoyens à renforcer leur pensée critique et leur résilience face aux dangers de la désinformation en ligne. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/nouvelles/2019/07/aider-les-citoyens-a-renforcer-leur-pensee-critique-et-leur-resilience-face-aux-dangers-de-la-desinformation-en-ligne.html>
- Pazdur, M., Tutus, D. et Haag, A. C. (2025). Risk Factors for Problematic Social Media Use in Youth: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Adolescent Research Review*, 1-17.
- Pellerin, M., Jacquet, F. et Lefebvre, S. (2021). La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : enjeux théoriques et éducatifs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(2), 1-7.
- Pennycook, G. et Rand, D.G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39-50.
- Pérez-Escoda, A., Pedrero-Esteban, L. M., Rubio-Romero, J. et Jiménez-Narros, C. (2021). Fake news reaching young people on social networks: Distrust challenging media literacy. *Publications*, 9(2), 24.
- Pérez-Torres, V. (2024). Social media: a digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology*, 43(26), 22170-22180.
- Pew Research Center. (2024). *Teens, social media and technology*.
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435.

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 9(5), 1-6.
- Quattrociocchi, W., Scala, A. et Sunstein, C. R. (2016). *Echo chambers on Facebook*. Harvard Public Law Working Paper.
- Rau, M. A. et Premo, A. E. (2025). Systematic review of educational approaches to misinformation. *Educational Psychology Review*, 37(2), 43.
- Raynal, C. (2023). Les pratiques juvéniles d'évaluation de l'information sur les médias sociaux: intérêt d'une approche info-communicationnelle et multidimensionnelle. *Études de communication*, 61(2), 133-150.
- Rich, M. D. (2018). *Truth decay: An initial exploration of the diminishing role of facts and analysis in American public life*, Rand Corporation.
- Riehm, K. E., Feder, K. A. Tormohlen, K. N., Crum, R. M., Young, A. S., Green, K. M. et Mojtabai, R. (2019). Associations between time spent using social media and internalizing and externalizing problems among US youth. *JAMA Psychiatry*, 76(12), 1266-1273.
- Robertson, C. T., Arguedas, A. R., Mukherjee, M. et Fletcher, R. (2026). *Understanding young news audiences at a time of rapid change*. Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford.
- Rogers, R. (2021). Marginalizing the mainstream: How social media privilege political information. *Frontiers in Big Data*, 4, 689036.
- Roozenbeek, J., Van Der Linden, S., Goldberg, B., Rathje, S. et Lewandowsky, S. (2022). Psychological inoculation improves resilience against misinformation on social media. *Science Advances*, 8(34), eabo6254
- Shea, A. L., Omapang, A. K., Cho, J. Y., Ginsparg, M. Y., Bazarova, N., Hui, W., Kizilcec, R. F., Tong, C. et Margolin, D. (2024). *Discursive objection strategies in online comments: Developing a classification schema and validating its training*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.08142>
- Schwarzenegger, C. (2023). Understanding the users of alternative news media—Media epistemologies, news consumption, and media practices. *Digital Journalism*, 11(5), 853-871.
- Selnes, F. N. (2024). Adolescents' experiences and (re) action towards fake news on social media: perspectives from Norway. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-11.
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M. et Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological Science*, 27(7), 1027-1035
- Silva, E. C. D. M. et Vaz, J. C. (2024). *How disinformation and fake news impact public policies?: A review of international literature*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.00951>

- Simchon, A., Zipori, T., Teitelbaum, L., Lewandowsky, S. et Van Der Linden, S. (2025). A signal detection theory meta-analysis of psychological inoculation against misinformation. *Current Opinion in Psychology*, 102194.
- Simon, H. A. (1969). *Designing organizations for an information-rich world*. Brookings Institute Lecture.
- Skurka, C., Cheng, Z., Goyanes, M. et Gil de Zúñiga, H. (2025). News Finds Me as the illusion of competence: evidence for overconfidence in discernment of political misinformation. *Human Communication Research*, hqaf015.
- Statistique Canada (2023, 15 février) *L'utilisation des médias numériques en ligne et la santé mentale des adolescents*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-003-x/2023002/article/00002-fra.htm>
- Statistique Canada (2024a, 16 janvier). *Bien-être numérique : l'association entre l'utilisation des technologies, la santé mentale et les relations interpersonnelles*. Aperçus numériques. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/22-20-0001/222000012024001-fra.htm>
- Statistique Canada. (2024b, 13 février). *La confiance à l'égard des institutions et des médias*. Le Quotidien. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/240213/dq240213a-eng.htm>
- Sun, Y. et Lu, F. (2023). How misinformation and rebuttals in online comments affect people's intention to receive COVID-19 vaccines: the roles of psychological reactance and misperceptions. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 100(1), 145-171.
- Sundar, S. S., Snyder, E. C., Liao, M., Yin, J., Wang, J. et Chi, G. (2025). Sharing without clicking on news in social media. *Nature Human Behaviour*, 9(1), 156-168.
- Swamy, G. S., Ames, M. G. et Salehi, N. (2024). *A playbook for mapping adolescent interactions with misinformation to perceptions of online harm*. Harvard Kennedy School Misinformation Review.
- The News Literacy Project. (2024). *News literacy in America. A survey of teen information attitudes*.
- Thompson, J. B. (1995). *The media and modernity: A social theory of the media*. Stanford University Press.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. Random House.
- Traberg, C. S., Roozenbeek, J. et Van Der Linden, S. (2022). Psychological inoculation against misinformation: Current evidence and future directions. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 700(1), 136-151.
- Tsfati, Y., Boomgaarden, H. G., Strömbäck, J., Vliegenthart, R., Damstra, A. et Lindgren, E. (2020). Causes and consequences of mainstream media dissemination of fake news: literature review and synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 44(2), 157-173.

- Twenge, J. M., Martin, G. N. et Spitzberg, B. H. (2019). Trends in US Adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329.
- UNICEF. (2021). Digital misinformation/disinformation and children. <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2096/file/UNICEF-Global-Insight-Digital-Mis-Disinformation-and-Children-2021.pdf>.
- Unesco. (2006). Éducation pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital; rapport mondial de suivi sur l'EPT. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145595>
- Valkenburg, P. M. et Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in: How media attract and affect youth*. Yale University Press.
- Van Prooijen, J.-W. et Douglas, K. M. (2017). Conspiracy theories as part of history: The role of societal crisis situations. *Memory Studies*, 10(3), 323-333.
- Vosoughi, S., Roy, D. et Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151.
- Wardle, C. et Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe Strasbourg.
- Wardle, C. (2020). Understanding information disorder. <https://firstdraftnews.org/long-form-article/understanding-information-disorder/>
- Wineburg, S. et McGrew, S. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford History Education Group.
- Wineburg, S. et McGrew, S. (2019). Lateral reading: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121, 40.
- Winstone, L., Mars, B., Haworth, C. M. et Kidger, J. (2021). Social media use and social connectedness among adolescents in the United Kingdom: a qualitative exploration of displacement and stimulation. *BMC Public Health*, 21(1), 1736.
- Zimmermann, D., Noll, C., Gräßer, L. Huggem K.-U, Braun, L.M., Nowak, T. et Kaspar, K. (2020). Influencers on YouTube: a quantitative study on young people's use and perception of videos about political and societal topics. *Current Psychology*, 41(10), 6808-6824.
- Zollo, F., Bessi, A., Del Vicario, M., Scala, A., Caldarelli, G, Shekhtman, L, Havlinm S. et Quattrociocchi, W.,(2017). Debunking in a world of tribes. *PLoS one* 12(7), e0181821.
- Zollo, F. et Quattrociocchi, W. (2018). Misinformation spreading on Facebook. Dans : Lehmann, S. et Ahn, Y.-Y. (dir.), *Complex spreading phenomena in social systems: Influence and contagion in real-world social networks*. Springer; p. 177-196.
- Zozaya-Durazo, L. D., Sádaba-Chalezquer, C. et Feijoo-Fernández, B. (2024). "Fake or not, I'm sharing it": teen perception about disinformation in social networks. *Young Consumers*, 25(4), 425-438

ANNEXE A – PREMIER QUESTIONNAIRE

Évaluation et gestion de l'information dans les médias sociaux numériques par les élèves de quatrième secondaire

Questionnaire #1 (40 questions)

Bonjour, tu es invité(e) à participer à un sondage sur tes habitudes de consommation de l'information sur les médias sociaux numériques et sur la désinformation dans le cadre d'un projet de recherche mené par des chercheurs de l'UQAT. Ce sondage est d'une durée d'environ 20 minutes et comporte 40 questions. Tes réponses seront anonymes, ce qui veut dire que personne ne saura que c'est toi qui a répondu. Tu peux donc te sentir parfaitement libre de répondre en restant fidèle à toi-même. Si tu as des questions, n'hésite-pas à en parler à la personne responsable du projet qui sera dans ta classe.

1. Habitudes de consommation de l'information chez les jeunes de secondaire 5

Cette section du questionnaire explore différents aspects de tes habitudes de consommation, incluant la fréquence, les sources, les types de contenu qui t'intéressent, et ton interaction avec l'information.

2. À quel genre t'identifies-tu?

- Masculin
- Féminin
- Préfère ne pas répondre
- Autre : précisez

3. Combien de temps passes-tu sur Internet chaque jour?

- Moins d'une heure
- 1 à 2 heures
- 3 à 5 heures
- Plus de 5 heures

4. Quels appareils utilises-tu pour suivre l'actualité et accéder à l'information? (Plusieurs réponses possibles)

- Téléphone intelligent
- Ordinateur (portable ou de bureau)

- Tablette
- Télévision
- Radio
- Autres : Préciser

5. Quelles sont tes principales sources d'information?

(Plusieurs réponses possibles)

- Sites de médias traditionnels (journaux, TV, radio)
- Médias sociaux numériques (ex : Snapchat, YouTube, Facebook, X, Instagram, TikTok)
- Blogues ou forums
- Amis
- Famille
- Enseignant·e·s ou école

6. Dans quels médias sociaux numériques suis-tu les actualités ou accèdes-tu à l'information?

(Plusieurs réponses possibles)

- Instagram
- TikTok
- Snapchat
- YouTube
- Facebook
- X (anciennement Twitter)
- Autre : Préciser
- Aucun

7. À quelle fréquence consultes-tu les informations?

- Plusieurs fois par jour
- Une fois par jour
- Quelques fois par semaine
- Rarement
- Jamais

8. Quels types de contenus t'intéressent le plus?

(Plusieurs réponses possibles)

- Actualités locales
- Actualités internationales
- Contenus humoristiques et satire
- Économie
- Sport
- Santé
- Faits divers
- Divertissement et célébrités
- Jeux vidéo
- Science et technologie
- Environnement
- Art et culture
- Autre : [Préciser]

9. Quels types de formats t'intéressent le plus?

- Vidéos
- Articles
- Photos
- Memes ou gifs

10. Est-ce que tu suis des influenceurs dans les médias sociaux numériques?

- Oui
- Non

11. Combien suis-tu d'influenceurs dans les médias sociaux numériques?

- 1 à 5
- 6 à 10
- Plus de 10
- Aucun

12. Sur quelles plateformes suis-tu ces influenceurs? (Plusieurs réponses possibles)

- Instagram
- TikTok
- Snapchat
- YouTube
- Facebook
- X (anciennement Twitter)
- Autre : Préciser

13. Les influenceurs sont-ils des experts?

- Oui, en général
- Oui, sur plusieurs sujets
- Oui, sur un sujet précis
- Non

14. Es-tu en accord avec l'affirmation suivante : Les influenceurs partagent des contenus fiables.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Pas du tout d'accord

15. Es-tu en accord avec l'affirmation suivante : Je fais confiance aux journalistes et aux médias traditionnels (ex. Radio-Canada, TVA, La Presse, etc)

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Pas du tout d'accord

16. Partages-tu des informations ou des actualités dans les médias sociaux numériques?

- Très souvent (plusieurs fois par jour)
- Souvent (au moins une fois par jour)
- Parfois (quelques fois par semaine)
- Rarement
- Jamais

17. Si oui, quel type d'information partages-tu le plus souvent?

- Actualités sérieuses (politique, économie, santé, etc.)
- Informations légères (célébrités, anecdotes, insolite, etc.)
- Informations utiles (conseils, guides, tutoriels, etc.)
- Vidéos ou images divertissantes
- Autres : Préciser

18. Lorsque tu reçois des informations qui contredisent tes croyances, comment te sens-tu généralement? (plusieurs réponses possibles)

- Confus(e)
- Curieux(se)
- Irrité(e)
- En colère
- Indifférent(e)
- Autre : Préciser

19. À quelle fréquence partages-tu des informations qui te font ressentir des émotions négatives (dégoût, sentiment d'injustice, colère, etc.)?

- Très fréquemment (plusieurs fois par jour)
- Fréquemment (au moins une fois par jour)
- Occasionnellement (quelques fois par semaine)
- Rarement
- Jamais

20. Comment décrirais-tu ta personnalité?

- Plutôt positive
- Plutôt négative
- Ça dépend des jours
- Autre: Préciser

21. Comment te sens-tu actuellement?

- Heureux
- Enthousiaste
- Serein (Zen)
- En colère

- Anxieux
- Triste
- Neutre

22. Lis-tu les commentaires sous les publications des médias sociaux numériques, dans la section des commentaires?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

23. Est-ce que ces commentaires t'ont déjà fait changer d'avis sur un sujet?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

24. Consultes-tu les liens cliquables que les autres internautes ajoutent dans la section commentaires?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

25. Considères-tu ces liens informations comme crédibles?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

Partie 2 : Questions sur la compréhension de la désinformation dans les médias sociaux numériques

Ces questions permettent de sonder tes connaissances concernant la désinformation et tes habitudes de partage de l'information.

26. Qu'est-ce qu'une fausse nouvelle?

- Une erreur honnête sans intention de tromper.
- Une information créée et diffusée avec l'intention de tromper.
- Une opinion émise par un chroniqueur ou une chroniqueuse dans un média.
- Je ne sais pas.

27. As-tu déjà été en contact avec une fausse nouvelle?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Je ne sais pas

28. Comment réagis-tu quand tu crois avoir affaire à une fausse nouvelle dans les médias sociaux numériques?

- Je l'ignore et je continue ma navigation.
- Je recherche des informations supplémentaires pour vérifier sa véracité.
- Je la signale comme fausse à la plateforme sur laquelle je l'ai trouvée.
- Je la partage pour avertir les autres qu'elle pourrait être fausse.
- Je la partage si elle correspond à mon opinion.

29. Est-ce que tu vérifies l'authenticité d'une information avant de la partager?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

30. J'ai confiance dans l'information que je trouve dans les médias sociaux numériques.

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

31. Es-tu en accord avec l'affirmation suivante : Je peux facilement détecter une fausse information en ligne.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

32. Comment décides-tu qu'une source d'information est fiable?

- Elle a beaucoup d'abonnés dans les médias sociaux numériques.
- Elle publie fréquemment des contenus.
- Elle cite ses sources et affiche une transparence éditoriale.
- Elle confirme mes opinions personnelles.

33. Quand tu reçois une information intéressante dans les médias sociaux numériques, combien d'autres sources utilises-tu pour la vérifier?

- Aucune
- Une
- Plusieurs

34. Quelles sources utilises-tu pour vérifier les informations que tu trouves dans les médias sociaux numériques?

- D'autres publications du même média social numérique
- Un autre média social numérique
- Les sites de médias traditionnels
- Des sites de vérifications de nouvelles
- L'opinion de mes amis
- L'opinion de ma famille
- L'opinion de mes enseignants.e.s

35. T'arrive-t-il de commenter ou de partager une information dans les médias sociaux numériques sans lire le post, regarder la vidéo ou l'article au complet?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

36. T'arrive-t-il de partager des nouvelles en sachant qu'elles sont fausses?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

37. Pour quelle raison partages-tu une nouvelle que tu sais fausse?

- Pour avertir mes amis que c'est faux.
- Parce que je trouve ça amusant.
- Parce que ça correspond à ce que je pense.
- Pour tromper délibérément les autres.
- Je ne partage pas de fausses nouvelles.

38. Quels énoncés sont vrais selon toi?

- La COVID-19 n'existe pas, c'était un complot des élites mondiales pour nous contrôler.
- Des tunnels auraient été creusés depuis le domicile de P. Diddy à Los Angeles jusqu'au manoir du fondateur du magazine Playboy.
- Des technologies permettant le contrôle de la pensée sont utilisées sur des gens à leur insu.
- Taylor Swift pratique des rituels sataniques lors de ses concerts.
- En 2003, le gouvernement américain a menti au peuple à propos d'armes de destruction massives afin de pouvoir envahir l'Irak
- Il existe une île secrète où vivent Tupac, Elvis et Michael Jackson.
- La CIA a déjà financé des expériences de lavage de cerveau

- Des immigrants mangent des chiens et des chats domestiques aux États-Unis

39. Tu dois participer à un atelier sur la désinformation, qu'est-ce que tu aimerais savoir?

Quelles sont tes questions?

40. Quel format cet atelier devrait avoir?

- Des ateliers de travail en équipe pour tester mes connaissances
- Des exercices individuels
- Montrer des exemples qui m'intéressent
- Un sondage Kahoot
- L'animatrice parle et je ne participe pas activement, mais je peux poser mes questions.

Merci pour tes réponses!

ANNEXE B – DEUXIÈME QUESTIONNAIRE

Évaluation des habitudes de consommation de l'information sur les médias sociaux numériques : 2^e questionnaire.

Bonjour, tu es invité(e) à participer au 2^e sondage sur tes habitudes de consommation de l'information sur les médias sociaux numériques et sur la désinformation dans le cadre d'un projet de recherche mené par des chercheurs de l'UQAT. Ce sondage est d'une durée d'environ 10 minutes et comporte 11 questions. Tes réponses seront anonymes, ce qui veut dire que personne ne saura que c'est toi qui as répondu. Tu peux donc te sentir parfaitement libre de répondre en restant fidèle à toi-même. Si tu as des questions, n'hésite-pas à en parler à la personne responsable du projet qui sera dans ta classe.

1. Comment réagis-tu quand tu crois avoir affaire à une fausse nouvelle dans les médias sociaux numériques?

Sélectionner une seule réponse

- Je l'ignore et je continue ma navigation.
- Je recherche des informations supplémentaires pour vérifier sa véracité.
- Je la signale comme fausse à la plateforme sur laquelle je l'ai trouvée.
- Je la partage pour avertir les autres qu'elle pourrait être fausse.
- Je la partage si elle correspond à mon opinion.

2. Est-ce que tu vérifies l'authenticité d'une information avant de la partager?

Sélectionner une seule réponse

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

3. J'ai confiance dans l'information que je trouve dans les médias sociaux numériques.

Sélectionner une seule réponse

- Toujours
- Souvent
- Parfois

- Rarement
- Jamais

4. Je peux facilement détecter une fausse information en ligne.

Sélectionner une seule réponse

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

5. Comment décides-tu qu'une source d'information est fiable?

Sélectionner une seule réponse

- Elle a beaucoup d'abonnés dans les médias sociaux.
- Elle publie fréquemment des contenus.
- Elle cite ses sources et affiche une transparence éditoriale.
- Elle soutient mes opinions personnelles.

6. Quand tu reçois une information intéressante sur les médias sociaux, combien d'autres sources utilises-tu pour la vérifier?

Sélectionner une seule réponse

- Aucune
- Une
- Plusieurs

7. Quelles sources utilises-tu pour vérifier les informations que tu trouves dans les médias sociaux?

Sélectionner une seule réponse

- D'autres publications du même média social
- Un autre média social
- Les sites de médias traditionnels
- Des sites de vérifications de nouvelles
- L'opinion de ma famille
- L'opinion de mes amis
- L'opinion de mes enseignants

8. T'arrive-t-il de commenter ou de partager une information dans les médias sociaux numériques sans lire le post ou l'article au complet?

Sélectionner une seule réponse

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

9. T'arrive-t-il de partager des nouvelles en sachant qu'elles sont fausses?

Sélectionner une seule réponse

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

10. Pour quelle raison partages-tu une nouvelle que tu sais fausse?

Sélectionner une seule réponse

- Pour avertir mes amis que c'est faux.
- Parce que je trouve ça amusant.
- Parce que ça correspond à ce que je pense.
- Pour tromper délibérément les autres.
- Je ne partage pas de fausses nouvelles.

11. Quels énoncés sont vrais selon toi?

Cocher tout ce qui s'applique

- Des chercheurs ont découvert que les vaccins causaient l'autisme.
- Le féminisme est une stratégie pour permettre aux femmes de contrôler mondialement la société au détriment des hommes.
- Elon Musk a acheté le réseau Tik TOK en février 2025.
- Les Américains n'ont jamais marché sur la lune, les images ont été tournées dans un studio.

- En 1973, l'administration du président républicain Richard Nixon met en place un programme d'espionnage illégal et d'écoute téléphonique des démocrates.
- Un réseau de pédophiles satanistes a déjà existé, il impliquait des membres de l'équipe d'Hillary Clinton et ses activités se déroulaient dans une pizzeria de Washington.
- La piste d'une fuite accidentelle du virus de la COVID d'un laboratoire de recherche du Wuhan en Chine fait encore partie des hypothèses sur l'origine de la pandémie.
- Les chemtrails, ces traînées de fumée blanche créées par le passage des avions dans le ciel, sont en fait des agents chimiques qui sont répandus par les gouvernements pour nous manipuler.

ANNEXE C – TROISIÈME QUESTIONNAIRE

Évaluation des habitudes de consommation de l'information sur les médias sociaux numériques : 3^e questionnaire.

Bonjour, tu es invité(e) à participer au 3^e et dernier questionnaire sur tes habitudes de consommation de l'information sur les médias sociaux numériques et sur la désinformation dans le cadre d'un projet de recherche mené par des chercheurs de l'UQAT. Ce sondage est d'une durée d'environ 10 minutes et comporte 11 questions. Tes réponses seront anonymes, ce qui veut dire que personne ne saura que c'est toi qui as répondu. Tu peux donc te sentir parfaitement libre de répondre en restant fidèle à toi-même. Si tu as des questions, n'hésite-pas à en parler à la personne responsable du projet qui sera dans ta classe.

12. Comment réagis-tu quand tu crois avoir affaire à une fausse nouvelle dans les médias sociaux numériques?

Sélectionner une seule réponse

- Je l'ignore et je continue ma navigation.
- Je recherche des informations supplémentaires pour vérifier sa véracité.
- Je la signale comme fausse à la plateforme sur laquelle je l'ai trouvée.
- Je la partage pour avertir les autres qu'elle pourrait être fausse.
- Je la partage si elle correspond à mon opinion.

13. Est-ce que tu vérifies l'authenticité d'une information avant de la partager?

Sélectionner une seule réponse

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

14. J'ai confiance dans l'information que je trouve dans les médias sociaux numériques.

Sélectionner une seule réponse

- Toujours
- Souvent
- Parfois

- Rarement
- Jamais

15. Je peux facilement détecter une fausse information en ligne.

Sélectionner une seule réponse

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

16. Comment décides-tu qu'une source d'information est fiable?

Sélectionner une seule réponse

- Elle a beaucoup d'abonnés dans les médias sociaux.
- Elle publie fréquemment des contenus.
- Elle cite ses sources et affiche une transparence éditoriale.
- Elle soutient mes opinions personnelles.

17. Quand tu reçois une information intéressante sur les médias sociaux, combien d'autres sources utilises-tu pour la vérifier?

Sélectionner une seule réponse

- Aucune
- Une
- Plusieurs

18. Quelles sources utilises-tu pour vérifier les informations que tu trouves dans les médias sociaux?

Sélectionner une seule réponse

- D'autres publications du même média social
- Un autre média social
- Les sites de médias traditionnels
- Des sites de vérifications de nouvelles
- L'opinion de ma famille
- L'opinion de mes amis
- L'opinion de mes enseignants

19. T'arrive-t-il de commenter ou de partager une information dans les médias sociaux numériques sans lire le post ou l'article au complet?

Sélectionner une seule réponse

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

20. T'arrive-t-il de partager des nouvelles en sachant qu'elles sont fausses?

Sélectionner une seule réponse

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

21. Pour quelle raison partages-tu une nouvelle que tu sais fausse?

Sélectionner une seule réponse

- Pour avertir mes amis que c'est faux.
- Parce que je trouve ça amusant.
- Parce que ça correspond à ce que je pense.
- Pour tromper délibérément les autres.
- Je ne partage pas de fausses nouvelles.

22. Quels énoncés sont vrais selon toi?

Cocher tout ce qui s'applique

- L'Ukraine est responsable de la guerre avec la Russie.
- Les personnes transgenres sont responsables des attaques récentes sur les autos Tesla.
- Les personnes migrantes commettent plus de crimes que les Américains de naissance aux États-Unis.
- L'homéopathie peut guérir le cancer.

- Le gouvernement américain a fait croire à des malades de la Syphilis qu'ils recevaient un vrai traitement alors que c'était faux, afin d'étudier la maladie.
- L'organisme Hockey Canada a tenté d'étouffer des plaintes d'agressions sexuelles portées contre des joueurs.
- L'Holocauste n'a pas existé, c'est un mythe inventé par les juifs.
- La chanteuse Katy Perry serait en fait JoBenet Ramsey, une enfant vedette assassinée en 1996.

ANNEXE D – ATELIER SUR LA DÉSINFORMATION

Cet atelier d'une durée d'une heure a été présenté en utilisant la plateforme interactive en ligne Prezi.

La désinformation sur les réseaux sociaux

Qu'est-ce que la désinformation?

Action de produire une information fautive ou de la partager en sachant qu'elle est fautive.

Mésinformation

Partager une fautive information car on la croit réelle mais sans intention de nuire.

Source : La vitrine linguistique.



Source : Fausses nouvelles et désinformation virale, capsule de l'Agence Science-Pressé.
<https://www.sciencepresse.qc.ca/anatomie-fausses-nouvelles>



Pourquoi croire?
 Pourquoi partager?

Une fausse nouvelle se propage beaucoup plus vite qu'un contenu véridique



Le rôle des émotions

Parce qu'elle est faite pour jouer sur nos émotions : la peur, l'indignation, la colère, l'étonnement, le sentiment d'urgence, notre propension aux commérages et nous pousse à la partager.

Son contenu est polarisant pour nous inciter à commenter. et à passer plus de temps sur les plateformes, l'algorithme va donc favoriser ces contenus clivants.

Source : Pourquoi croit-on aux fausses nouvelles? Centre québécois d'éducation aux médias et à l'information.

Pourquoi créer une fausse nouvelle? À quoi ça sert?

01 Nuire à une personne, à un groupe, à un pays, à des idées, tenter d'influencer l'opinion publique.

02 Dans le cas d'une puissance étrangère, nuire à la démocratie, créer le chaos et diviser la population.

03 Pour augmenter ses revenus ou sa notoriété

\$\$\$

Source : Dans quels buts sont créées les fausses nouvelles?
Centre québécois d'éducation aux médias et à l'information.



Perte de confiance envers les médias



Les réseaux sociaux sont devenus la première source d'information des plus jeunes

Baromètre Edelman de la confiance, 2022).

61 % des canadiens croient que les journalistes tentent délibérément de les tromper

L'Ère de **Post-Vérité** (McIntyre, 2018) se caractérise par la prédominance des opinions personnelles et du ressenti au détriment des faits.

À travers les médias sociaux, chaque information, quelle provienne d'un média ou d'un ami, est traitée sur le même plan.

Opinion ou **Faits** ?

La confusion entre les articles journalistiques (qui présentent des faits et des témoignages) et la chronique d'opinion nuit à la confiance.



Information

se base sur des faits (événements, observations, connaissances, statistiques, dates, témoignages) vérifiables. On peut donc la vérifier soi-même et conclure si elle est vraie ou fausse.

Opinion

Est un avis personnel ou une croyance. Puisqu'il s'agit d'un point de vue, on ne peut pas déterminer si une opinion est vraie ou fausse.

Source : Fiche pédagogique Information vs Opinion. Agence Science-Pressé.

er jouer sur nos émotions: la peur, tonnement, le sentiment d'urgence, mages et nous pousse à la partager.


et pour nous inciter à commenter, sur les plateformes, l'algorithme va us clivants.

La con (qui p et la c

In se b obs stat vér sol vrai Sour

La désinformation sur les réseaux sociaux

vers



Faits

- Parmi tous les territoires en Amérique du Nord, c'est au Québec qu'on paie le plus d'impôts et de taxes ;
- L'album le plus vendu aux États-Unis en 2024 était celui de Taylor Swift.

Opinions


- Les Québécois paient beaucoup trop d'impôts par rapport aux services offerts à la population ;
- Le meilleur album de 2024 est celui de Taylor Swift.

Attention, Une opinion peut se baser sur des informations vérifiables. Plusieurs chroniqueurs sont engagés par des médias pour donner leur point de vue sur l'actualité. Ils sont soumis à un code déontologique.

Source : Fiche pédagogique Information vs Opinion. Agence Science-Press.

Pourquoi croire à une fausse nouvelle?

Le biais de confirmation



Source: Si ça confirme ce que je pense, ça doit être vrai! Capsule de l'Agence Science-Press. <https://www.agencescience.ca/en/actualites/fausses-nouvelles>.

Notre cerveau nous joue des tours à travers nos biais cognitifs. Ce sont des filtres qui brouillent notre raisonnement et notre sens critique.

Source : Fiche pédagogique: Le biais de confirmation. Agence Science-Press.

Ce n'est certainement pas parce que nous ne sommes pas intelligents ou allumés !

En fait, la faute revient en grande partie... à notre cerveau!

Un de ces filtres est directement lié à la croyance aux fausses nouvelles : le biais de confirmation.

Source: Si ça confirme ce que je pense, ça doit être vrai! Capsule de l'Agence Science-Pressé.
<https://www.sciencepresse.qc.ca/anatomie-fausses-nouvelles>.

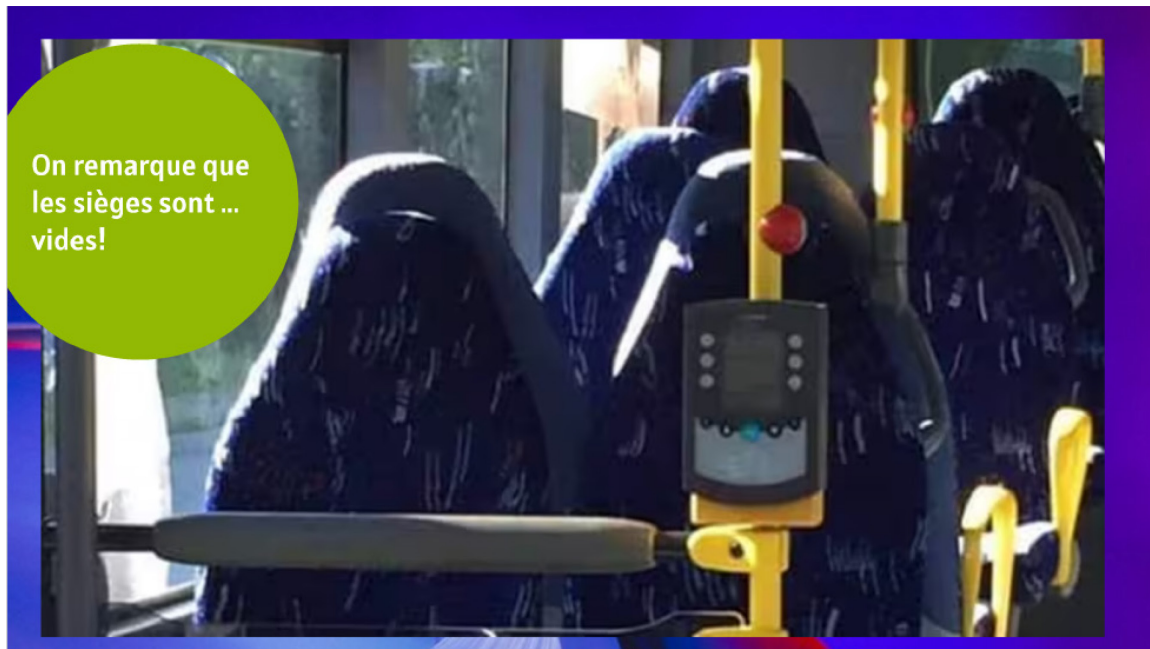


Un exemple que notre cerveau nous joue des tours ...

On y voit des femmes musulmanes portant la Burqua dans un autobus en Norvège.

Qu'est-ce qui cloche avec cette photos? Regardons de plus près.





Les algorithmes, comment ça fonctionne?

Dès que vous regardez une vidéo, les médias sociaux commencent à accumuler vos données (croyances, goûts, centres d'intérêt, amis, emplacement, date de naissance, genre, etc.) ...et vous suggère d'autres contenus ou publicités qui portent sur les mêmes sujets.

la désinformation rapporte 2,6 milliards de dollars par an, grâce aux revenus publicitaires.

Source: Centre pour l'éducation à l'information et aux médias, CLEMI.

\$\$\$



Leur objectif : vous maintenir le plus longtemps possible captif.
Pourquoi?
Pour générer des revenus, pour les créateurs de contenus et les plateformes aussi.

La Chambre d'écho

La puissance des algorithmes et la popularité des sujets polarisants créent des Chambres d'écho, contribuant à plus de polarisation dans la société. La chambre d'écho est accentuée par le biais de confirmation.

Sur YouTube, un utilisateur qui pense que la Terre est plate ne verra probablement que des vidéos qui correspondent à ses croyances et qui encouragent des théories complotistes. Il risque de penser qu'une majorité de gens pensent comme lui.



Source : Centre québécois d'éducation aux médias et à l'information.

Comment détourner nos biais de confirmation ?

- 01** Reconnaître que nous avons toutes et tous un biais de confirmation.

- 02** Douter, douter, douter...même si l'information semble en accord avec nos croyances. Valider l'information ailleurs, avec un site fiable.

- 03** Sortir de notre zone de confort informationnel. Un bon truc : regarder ce qui se fait du côté des médias qu'on ne consulte pas habituellement.



Source : Fiche pédagogique: Le biais de confirmation.
Agence Science-Pressé.

Fausse nouvelles et **Théories du complot**

- La terre est plate
- Les Américains n'ont jamais marché sur la lune
- Le réchauffement climatique n'existe pas
- Bill Gates nous a injecté des puces dans les vaccins contre la COVID



Attention: il existe de véritables complots qui ont été documentés avec des preuves et des témoignages, mais ceux-ci ne restent pas longtemps secrets. Exemple, le mensonge sur la présence d'armes de destruction massives en Irak.

6 caractéristiques des théories du complot

- 01** Elles impliquent un groupe secret très puissant et agissant dans l'ombre.
- 02** Ce groupe emploie un très grand nombre de gens dans tous les secteurs de la société afin de maintenir le « secret »
- 03** Elles s'opposent aux versions officielles et nie les consensus scientifiques.
- 04** Elles expliquent un événement par une seule cause. Par exemple la COVID a été créée pour nous contrôler
- 05** Elles sont impossibles à réfuter. Peu importe la solidité des critiques qu'on apporte. Au mieux nous sommes naïfs, au pire nous faisons partie du complot.
- 06** On y fait toutes sortes d'amalgames. Par exemple : on sait que le gouvernement américain a menti pour la guerre en Irak, donc il a menti pour les missions lunaires.

Source: Comment reconnaître une théorie du complot. Agence Science-Press. Fiche complémentaire à la formation 30 secondes avant d'y croire.

VRAI ou FAUX?

- o La COVID-19 n'existe pas, c'était un complot des élites mondiales pour nous contrôler. FAUX
- o Des technologies permettant le contrôle de la pensée sont utilisées sur des gens à leur insu. FAUX
- o Taylor Swift pratique des rituels sataniques lors de ses concerts. FAUX
- o En 2003, le gouvernement américain a menti au peuple à propos d'armes de destruction massives afin de pouvoir envahir l'Irak. VRAI
- o Il existe une île secrète où vivent Tupac, Elvis et Michael Jackson. FAUX
- o La CIA a déjà financé des expériences de lavage de cerveau. VRAI
- o Des immigrants mangent des chiens et des chats domestiques aux États-Unis. FAUX

Exercice 1: Comment reconnaître une source fiable?

1. Repérer la source

Si cette source est un site institutionnel (université, ministère, etc.) ou un média reconnu, l'information a été vérifiée et elle est basée sur des faits. Les boutons « À propos » ou « Qui sommes-nous » sur les pages d'accueil permettent d'en identifier les auteurs ou les propriétaires.

2. Observer l'adresse URL

Sur le Web, il est important d'observer attentivement l'adresse URL du site sur lequel la nouvelle a été publiée. Les sites de fausses nouvelles présentent parfois des adresses très similaires à celles de sites de médias reconnus.

Source : Repérer les sources de l'information ? Fiche complémentaire de la formation 30 secondes avant d'y croire. Agence Science-Presses.

En tenant compte de ces informations, quels sont les sites fiables dans les choix suivants:



Santé Nutrition



Exercice 2: Comment authentifier une image?

Avec l'accès à la création d'images par IA, de nombreuses fausses images circulent sur le web. d'autres sont sorties de leur contexte de départ pour nous tromper.

Vrai ou faux?

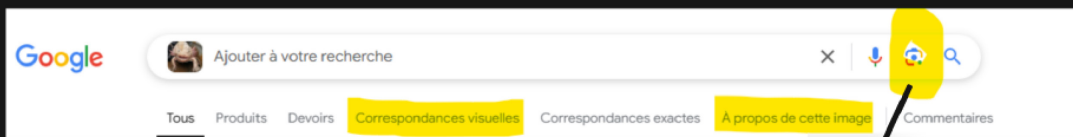
Voici l'image d'un axolotl géant qui aurait été pêché en Papouasie. À l'aide de l'outil de recherche d'images de Google, vous devez confirmer la véracité de cette image et trouver une source fiable pour vous appuyer.



Source : Comment authentifier une image ? Fiche complémentaire de la formation 30 secondes avant d'y croire. Agence Science-Presse.

À partir de Teams, enregistrez l'image sur le bureau de votre ordinateur et lancez une recherche à partir du fichier enregistré en l'important dans Google grâce à l'icône de la caméra (option « Importer une image »), dans la barre de recherche du navigateur.

Les résultats de recherche obtenus grâce à Google vous permettront de vérifier sur quels sites l'image a d'abord été publiée et dans quel contexte (et même parfois de trouver rapidement un site sur lequel elle a déjà été vérifiée !).



Consultez également les sections correspondances visuelles et à propos de cette photo

Source : Comment authentifier une image ? Fiche complémentaire de la formation 30 secondes avant d'y croire. Agence Science-Presse



Comment reconnaître un hypertrucage? (Deepfake)

L'IA peut maintenant créer des images en mouvement de façon très réaliste.

Soyez alerte aux défauts : flous, battements de paupières, disposition des cheveux ou encore enchaînement des images. Dans certains deepfakes, les visages ne semblent pas réels, donnent l'impression de porter un masque ou ont un teint différent du reste du corps.

Voici une vidéo d'Albert Einstein créée par l'IA à partir d'une simple photo. Bluffant n'est-ce pas?



Des sites à consulter pour débusquer les fausses nouvelles

Agence Science Presse
<https://www.sciencepresse.qc.ca/>

Les Décodeurs
<https://ici.radio-canada.ca/decodeurs/site>

Snopes (en anglais)
<https://www.snopes.com/>

Les sites de médias traditionnels comme La Presse,
Le Devoir, etc

Sur Google, une simple recherche avec le titre de la
nouvelle peut permettre de découvrir des sites de
médias reconnus qui la réfutent

Sources

Agence Science-Pressé - Fiches pédagogiques
Centre québécois d'éducation aux médias et à l'information
Habilo Médias
Fédération professionnelle des journalistes
Snopes - site de vérification des faits
Les Décodeurs - Radio-Canada
Baromètre de la confiance Edelman 2022
Post-Truth, Lee McIntyre, 2018

ANNEXE E – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (GROUPE TEST)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT Évaluation et gestion de l'information dans les médias sociaux numériques par les élèves de cinquième secondaire

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE :

Hugo Asselin, Louis-Paul Willis et Nancy Ross,
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : Aucun financement _____

DÉBUT DU PROJET (DATE PRÉVUE) : 6 NOVEMBRE 2024 _____

FIN DU PROJET (DATE PRÉVUE) : 29 AOÛT 2025 _____

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE
L'UQAT LE : 30 SEPTEMBRE 2024**

PRÉAMBULE

Nous t'invitons à participer à un projet de recherche sur tes habitudes d'évaluation et de gestion de l'information que tu trouves dans les réseaux sociaux numériques. Tu peux prendre le temps de considérer attentivement les renseignements qui suivent avant d'accepter de participer à ce projet de recherche.

Ce formulaire d'information et de consentement t'explique le but de la recherche, sa méthodologie, ses avantages, ses risques et inconvénients. Il inclut également le nom des personnes avec qui communiquer si tu as des questions concernant le déroulement de la recherche ou tout autre élément concernant ta participation.

Nous te recommandons de poser toutes les questions que tu jugeras utiles à ton enseignant-e ou à Nancy Ross, membre de l'équipe de recherche, qui pourront t'expliquer les renseignements qui

ne seraient pas clairs. Si tu en ressens le besoin, n'hésite pas à te faire aider ou conseiller par ton entourage.

BUT DE LA RECHERCHE

Ce projet de recherche a pour but de documenter les comportements d'élèves de cinquième secondaire en ce qui concerne l'évaluation et la gestion de l'information dans les médias sociaux numériques.

DESCRIPTION DE TA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Ta participation à la recherche implique de répondre à trois questionnaires en ligne afin d'évaluer comment tes habitudes de consommation de l'information dans les réseaux sociaux numériques évolue dans le temps. Le premier questionnaire (environ 20 minutes) servira à recueillir des informations générales et à établir tes préférences en termes de consommation de contenus, les plateformes que tu utilises et la fréquence à laquelle tu les utilises. Après avoir répondu à ce questionnaire, nous te demanderons de participer à un atelier de sensibilisation à la désinformation sur les réseaux sociaux numériques d'une durée d'environ une heure. Les deux derniers questionnaires (environ 10 minutes chacun) serviront à évaluer tes habitudes de consommation de l'information que tu trouves sur les réseaux sociaux numériques à deux autres moments.

Le projet se déroulera durant l'automne 2024 et toutes les activités (les trois questionnaires et l'atelier) auront lieu en classe, durant les heures de cours.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE TA PARTICIPATION

Ta participation à cette recherche te permettra de contribuer à l'avancement des connaissances sur la façon dont les jeunes utilisent l'information dans les réseaux sociaux numériques. De plus, l'atelier de formation pourrait te donner des outils pour mieux évaluer et gérer l'information que tu trouves dans les médias sociaux numériques.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE TA PARTICIPATION

Le temps à accorder au projet (environ 1h40 en tout) constitue le principal inconvénient associé à ta participation. Afin de pallier cet inconvénient, le projet aura lieu en classe, durant les heures normales de cours.

Mis à part le temps, les risques et les inconvénients découlant de ta participation à cette recherche ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés à ta vie quotidienne ou à tes apprentissages scolaires en lien avec l'éducation à la citoyenneté et l'univers social. Certains sujets pourraient te causer de l'inconfort, n'hésite pas alors à en parler à la chercheuse, à ton enseignant-e, à un-e intervenant-e de l'école ou à une personne de confiance.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Les données recueillies sont anonymes et confidentielles; elles ne permettront pas de t'identifier. Les données seront conservées dans les serveurs sécurisés de l'UQAT et ne seront accessibles qu'à l'équipe de recherche (Nancy Ross, Hugo Asselin et Louis-Paul Willis).

En vertu du calendrier d'archivage en vigueur dans les établissements universitaires, les données de recherche seront conservées pendant sept ans après la fin du projet.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité compensatoire ne te sera versée dans le cadre de ta participation à cette recherche. Cependant, nous procéderons au tirage de carte-cadeaux de 50\$ chacune auprès des participant-e-s (une chance sur quatre de gagner).

CONFLITS D'INTÉRÊTS ET COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, la chercheuse Nancy Ross et les chercheurs Hugo Asselin et Louis-Paul Willis impliqués dans cette recherche déclarent ne pas se trouver en conflit d'intérêts réel, potentiel ou apparent. Par ailleurs, les résultats de cette recherche ne seront pas exploités à des fins commerciales.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Au cours de l'hiver 2025, tu recevras une communication (sur la plateforme web de ton école) contenant un sommaire des résultats de l'étude et pour te remercier à nouveau pour ta participation. Le sommaire sera aussi remis à ton enseignant-e et à la directions de ton école. Le matériel de formation de l'atelier sera partagé aux enseignant-e-s de ton école.

LA PARTICIPATION À UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE

Tu n'es pas obligé-e de participer à ce projet de recherche : tu as le droit de refuser d'y prendre part ou de t'en retirer en tout temps sans perdre tes droits acquis et sans avoir à te justifier. Il sera toutefois impossible de supprimer les renseignements que tu auras partagés puisque tu auras rempli les questionnaires de façon anonyme. Tout au long du projet, tu recevras l'information pertinente pour décider de continuer ou d'arrêter d'y participer.

QUESTIONS

Si tu as d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, tu peux joindre :

Nancy Ross, 819-797-3850, nancy.ross@uqat.ca

COORDONNÉES DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UQAT

Pour tout renseignement supplémentaire concernant les droits des personnes participantes ou tout autre élément relatif à la participation à une recherche, tu peux t'adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 1 877 870-8728, poste 2252
cer@uqat.ca

CONSENTEMENT

Je soussignée ou soussigné accepte volontairement de participer à l'étude « Évaluation et gestion de l'information dans les médias socionumériques par les élèves de cinquième secondaire ».

Nom de la personne participante (lettres moulées)

Signature de la personne participante

Date

CE CONSENTEMENT A ÉTÉ OBTENU PAR :

Nom du chercheur, de la chercheuse (lettres moulées)

Signature

Date

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

ANNEXE F – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (GROUPE TÉMOIN)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT Évaluation et gestion de l'information dans les médias sociaux numériques par les élèves de cinquième secondaire

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE :

**HUGO ASSELIN, LOUIS-PAUL WILLIS ET NANCY ROSS,
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE**

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT Aucun financement _____

DÉBUT DU PROJET (DATE PRÉVUE) 6 NOVEMBRE 2024 _____

FIN DU PROJET (DATE PRÉVUE) 29 AOÛT 2025 _____

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE
L'UQAT LE : 30 SEPTEMBRE 2024**

PRÉAMBULE

Nous t'invitons à participer à un projet de recherche sur tes habitudes d'évaluation et de gestion de l'information que tu trouves dans les réseaux sociaux numériques. Tu peux prendre le temps de considérer attentivement les renseignements qui suivent avant d'accepter de participer à ce projet de recherche.

Ce formulaire d'information et de consentement t'explique le but de la recherche, sa méthodologie, ses avantages, ses risques et inconvénients. Il inclut également le nom des personnes avec qui communiquer si tu as des questions concernant le déroulement de la recherche ou tout autre élément concernant ta participation.

Nous te recommandons de poser toutes les questions que tu jugeras utiles à ton enseignant-e ou à Nancy Ross, membre de l'équipe de recherche, qui pourront t'expliquer les renseignements qui ne seraient pas clairs. Si tu en ressens le besoin, n'hésite pas à te faire aider ou conseiller par ton entourage.

BUT DE LA RECHERCHE

Ce projet de recherche a pour but de documenter les comportements d'élèves de cinquième secondaire en ce qui concerne l'évaluation et la gestion de l'information dans les médias sociaux numériques.

DESCRIPTION DE TA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Ta participation à la recherche implique de répondre à trois questionnaires en ligne afin d'évaluer comment tes habitudes de consommation de l'information dans les réseaux sociaux numériques évolue dans le temps. Le premier questionnaire (environ 20 minutes) servira à recueillir des informations générales et à établir tes préférences en termes de consommation de contenus, les plateformes que tu utilises et la fréquence à laquelle tu les utilises. Les deux derniers questionnaires (environ 10 minutes chacun) serviront à évaluer tes habitudes de consommation de l'information que tu trouves sur les réseaux sociaux numériques à deux autres moments.

Le projet se déroulera durant l'automne 2024 et toutes les activités (les trois questionnaires) auront lieu en classe, durant les heures de cours.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE TA PARTICIPATION

Ta participation à cette recherche ne comporte pas d'avantages directs ou indirects pour toi, mais te permettra de contribuer à l'avancement des connaissances sur la façon dont les jeunes utilisent l'information dans les réseaux sociaux numériques.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE TA PARTICIPATION

Le temps à accorder au projet (environ 40 minutes en tout) constitue le principal inconvénient associé à ta participation. Afin de pallier cet inconvénient, le projet aura lieu en classe, durant les heures normales de cours.

Mis à part le temps, les risques et les inconvénients découlant de ta participation à cette recherche ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés à ta vie quotidienne ou à tes apprentissages scolaires en lien avec l'éducation à la citoyenneté et l'univers social. Certains sujets pourraient te causer de l'inconfort, n'hésite pas alors à en parler à la chercheuse, à ton enseignant·e, à un·e intervenant·e de l'école ou à une personne de confiance.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Les données recueillies sont anonymes et confidentielles; elles ne permettront pas de t'identifier. Les données seront conservées dans les serveurs sécurisés de l'UQAT et ne seront accessibles qu'à l'équipe de recherche (Nancy Ross, Hugo Asselin et Louis-Paul Willis).

En vertu du calendrier d'archivage en vigueur dans les établissements universitaires, les données de recherche seront conservées pendant sept ans après la fin du projet.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité compensatoire ne te sera versée dans le cadre de ta participation à cette recherche. Cependant, nous procéderons au tirage de carte-cadeaux de 50\$ chacune auprès des participant·e·s (une chance sur quatre de gagner).

CONFLITS D'INTÉRÊTS ET COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, la chercheuse Nancy Ross et les chercheurs Hugo Asselin et Louis-Paul Willis impliqués dans cette recherche déclarent ne pas se trouver en conflit d'intérêts réel, potentiel ou apparent. Par ailleurs, les résultats de cette recherche ne seront pas exploités à des fins commerciales.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Au cours de l'hiver 2025, tu recevras une communication (sur la plateforme web de ton école) contenant un sommaire des résultats de l'étude et pour te remercier à nouveau pour ta participation. Le sommaire sera aussi remis à ton enseignant·e et à la directions de ton école.

LA PARTICIPATION À UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE

Tu n'es pas obligé·e de participer à ce projet de recherche : tu as le droit de refuser d'y prendre part ou de t'en retirer en tout temps sans perdre tes droits acquis et sans avoir à te justifier. Il sera toutefois impossible de supprimer les renseignements que tu auras partagés puisque tu auras rempli les questionnaires de façon anonyme. Tout au long du projet, tu recevras l'information pertinente pour décider de continuer ou d'arrêter d'y participer.

QUESTIONS

Si tu as d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, tu peux joindre :

Nancy Ross, 819-797-3850, nancy.ross@uqat.ca

COORDONNÉES DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UQAT

Pour tout renseignement supplémentaire concernant les droits des personnes participantes ou tout autre élément relatif à la participation à une recherche, tu peux t'adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 1 877 870-8728, poste 2252
cer@uqat.ca

CONSENTEMENT

Je soussignée ou soussigné accepte volontairement de participer à l'étude « Évaluation et gestion de l'information dans les médias socionumériques par les élèves de cinquième secondaire ».

Nom de la personne participante (lettres moulées)

Signature de la personne participante

Date

CE CONSENTEMENT A ÉTÉ OBTENU PAR :

Nom du chercheur, de la chercheuse (lettres moulées)

Signature

Date

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.