

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DE QUELLES FAÇONS LES MÉDIAS D'INFORMATION POUR LES JEUNES AMÈNENT-ILS LES
ENFANTS VERS LA CITOYENNETÉ EN S'ADRESSANT DIRECTEMENT À CEUX-CI?

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR

PÉNÉLOPE LEBLANC

AVRIL 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je me suis lancée dans l'aventure de la maîtrise sans trop savoir sur quel sujet j'avais envie de travailler et sans savoir ce qui m'attendait. Après mon baccalauréat en journalisme, j'avais l'impression qu'il me restait beaucoup à apprendre. Deux ans et demi plus tard, je constate qu'il me reste toujours une panoplie de choses à lire et découvrir, mais je me sens maintenant (plus) prête à le faire par moi-même. Merci à tous les professeurs qui ont rendu cette étape plus stimulante que je n'aurais pu l'imaginer.

Je remercie la directrice de ce mémoire, Chantal Francoeur. Chantal a su me rassurer, m'encadrer et me motiver depuis le début de mon parcours à la maîtrise. Je suis ressortie de chacune de nos séances un petit plus en contrôle de mon sujet et toujours beaucoup plus excitée de passer à la prochaine étape.

Je remercie également les deux enseignantes qui m'ont fait confiance, qui m'ont accueillie dans leur classe et qui se sont assurées du bon déroulement du projet. C'est en bonne partie grâce à vous, mesdames, que j'ai pu réaliser ce mémoire.

Je n'oublierai jamais de remercier les neuf enfants qui ont sauté à pieds joints dans le projet et qui se sont ouverts à moi, puis entre eux, lors de nos discussions toutes très importantes sur l'environnement et l'actualité. J'ai beaucoup à apprendre de vous!

Enfin, sur une note plus personnelle, je me dois de remercier les personnes qui me soutiennent depuis le début de ma maîtrise et qui, surtout, sont toujours enthousiastes d'en apprendre davantage sur le déroulement de cette recherche. Je remercie mes amis qui ont grandement contribué à ma motivation et mon amoureux Sébastien qui a suivi tous mes états d'âme et qui s'est excité pour chaque résultat obtenu (merci d'être l'un des plus beaux humains, je t'aime à l'infini).

Je remercie ma famille : mon frère Samuel pour sa persévérance et son éthique de travail qui m'inspireront toujours, mon père Benoît qui a écouté mes 10001 présentations durant tout mon parcours académique et qui m'émeut avec la fierté qu'il ressent pour mon frère et moi, puis ma mère qui m'a nourrie, écoutée, réconfortée, aidée toute ma vie. Maman, tu as injustement perdu la vie en plein milieu de cette maîtrise, mais c'est grâce à toi que j'ai eu le courage de finaliser ce travail. Merci pour toutes les jolies leçons de vie que tu m'as apprises et pour la quantité infinie d'amour que tu m'as donnée! Je pense à toi!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Mise en contexte.....	3
1.1.1 État des médias d’information jeunesse	4
1.1.2 Présence marquée sur les médias socionumériques	8
1.2 Question de recherche.....	9
1.3 Pertinence de la recherche	10
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	11
2.1 Pensée critique.....	11
2.1.1 Le point de vue féministe et constructiviste de la pensée critique	14
2.1.2 Le rôle des médias d’information dans la pensée critique	15
2.2 Espace public.....	15
2.2.1 Les conditions de participation dans l’espace public	16
2.2.2 Les critiques de l’accès à l’espace public.....	17
2.2.3 Le rôle des médias d’information dans l’espace public.....	19
2.3 Citoyenneté.....	19
2.3.1 Qui bénéficie de l’octroi de la citoyenneté?	21
2.3.2 Le rôle des médias d’information dans la citoyenneté.....	22
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	24
3.1 Recrutement des participants	24
3.2 Un média précis : <i>MÀJ</i>	25
3.3 Un thème pour lancer la discussion : l’environnement.....	25
3.4 Stratégies de recherche	27
3.4.1 Journaux de bord	27
3.4.2 <i>Focus group</i>	28
3.4.3 Liste de questions utilisées lors des discussions	29
3.4.4 Grille d’analyse.....	32
3.5 Analyse des données.....	34

3.6	Limites de la recherche	34
3.7	Considérations éthiques.....	35
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		36
4.1	Cinq principaux éléments établis à partir de la littérature spécialisée.....	37
4.1.1	Ouverture d'esprit	37
4.1.2	Empathie, humilité et bienveillance.....	40
4.1.3	Raison, ordre et capacités de réflexion	44
4.1.4	Autodétermination rationnelle	49
4.1.5	Puissance d'agir	52
4.2	Liens avec le fait de s'informer et de discuter	55
CHAPITRE 5 DISCUSSION		57
5.1	Remise en contexte.....	57
5.1.1	Importante manifestation d'ouverture d'esprit.....	58
5.1.2	L'empathie et la bienveillance : des critères très présents chez les enfants	59
5.1.3	Quelques difficultés au niveau de l'ordre dans le raisonnement	61
5.1.4	Grande présence d'autodétermination rationnelle	62
5.1.5	Les enfants : des citoyens qui font preuve de puissance d'agir.....	64
5.2	Remarques supplémentaires	65
5.2.1	Neuf jeunes, neuf niveaux	65
5.2.2	Les chiffres et statistiques : un aspect plus difficile pour les participants	67
5.2.3	MÀJ : vraiment pour les 7 à 13 ans?	69
5.2.4	Les vidéos plus populaires que les textes écrits	70
CONCLUSION.....		73
ANNEXE A CERTIFICATION ÉTHIQUE		77
ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR PERSONNES MINEURES		78
ANNEXE C DOCUMENT PRÉPARATOIRE POUR LES ENSEIGNANTES.....		82
ANNEXE D ENTENTE DE CONDENTIALITÉ		83
ANNEXE E LETTRE D'AUTORISATION DE L'ÉCOLE		85
ANNEXE F JOURNAL DE BORD		86
BIBLIOGRAPHIE		89

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Quelques capsules vidéo intitulées *La Minute MÀJ*7

Figure 3.1 Quelques articles et capsules vidéo de la section environnement du site de *MÀJ*27

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Grille d'analyse vierge	33
Tableau 4.1 Réponses des participants correspondant à l'ouverture d'esprit.....	37
Tableau 4.2 Réponses des participants correspondant à l'empathie, l'humilité et la bienveillance.....	40
Tableau 4.3 Réponses des participants correspondant à la raison, l'ordre et les capacités de réflexion. ..	44
Tableau 4.4 Réponses des participants correspondant à l'autodétermination rationnelle	49
Tableau 4.5 Réponses des participants correspondant à la puissance d'agir	52

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la citoyenneté des enfants et à l'impact que les médias d'information jeunesse peuvent avoir sur celle-ci. Cette recherche rappelle qu'une société démocratique nécessite que ses citoyens soient informés et qu'ils puissent s'exprimer dans l'espace public, notamment en sollicitant leur pensée critique. Or, les enfants sont souvent défavorisés dans l'accès à l'information et au savoir, parce que les médias traditionnels pour adultes ne s'adressent pas à eux et ne défendent pas toujours leurs intérêts et leurs besoins. Toutefois, ce projet fait ressortir l'existence de plusieurs médias d'information pour enfants au Québec, dont *MÀJ*, une propriété de Radio-Canada qui résume l'actualité aux jeunes de manière décomplexée.

Pour tenter de comprendre de quelles façons les médias d'information pour enfants amènent les jeunes vers la citoyenneté en s'adressant directement à ceux-ci, neuf élèves de cinquième et de sixième année du primaire ont été rencontrés lors de deux séances de *focus group* distinctes. Durant celles-ci, les enfants participants étaient invités à discuter avec leurs collègues des enjeux environnementaux d'actualité qu'ils avaient dû consulter sur le site de *MÀJ* au préalable. Les enfants ont aussi réalisé un journal de bord pour suivre leurs apprentissages et noter les informations qui leur semblaient utiles.

L'exercice de ces séances de *focus group* a permis à ce mémoire d'exposer le fait que les enfants sont des citoyens faisant preuve de pensée critique et qu'ils sont dignes de s'exprimer dans l'espace public. En effet, les participants sont ouverts d'esprit, empathiques et bienveillants : des critères importants de la pensée critique. Les jeunes ont aussi une grande détermination rationnelle. Ils agissent avec leur tête (raison) et leur cœur (recherche du bien commun). Ils ont également montré qu'ils veulent s'engager dans la société et qu'ils trouvent des moyens, à leur portée, pour y parvenir. De plus, les participants sont raisonnables et ils ont la capacité de réflexion nécessaires pour échanger dans l'espace public à titre de citoyens. Cependant, ils ne sont pas toujours ordonnés dans leurs façons de présenter leurs idées. Leur argumentaire est donc quelquefois décousu. Ce projet note aussi que les enfants ne représentent pas un groupe homogène. Ils ne sont donc pas tous ouverts, bienveillants, raisonnés et déterminés d'agir au même niveau.

De futures recherches pourraient analyser l'importance d'incorporer des débats, des discussions et des activités liées à l'actualité (s'informer, rechercher, vérifier de l'information, etc.) plus tôt dans l'apprentissage des enfants qui ont mentionné vouloir être entendus davantage, tout en cherchant des outils pour y parvenir.

Mots clés : citoyenneté, jeunesse, médias d'information, pensée critique, espace public

INTRODUCTION

Les étés de mes 17, 19 et 21 ans se sont déroulés en compagnie d'enfants de 5 à 13 ans qui me surnommaient Piñata et qui tentaient désespérément de deviner mon vrai prénom. Un secret que j'ai finalement dévoilé lorsque j'ai pris ma retraite des camps de jour en 2020. Ces trois étés m'ont fait réaliser que peu d'animateurs (du moins parmi ceux que je côtoyais) osaient discuter des enjeux d'actualité avec les enfants. Une activité que j'adorais pourtant faire sur l'heure du dîner, dans les déplacements et durant les temps morts. C'est sans doute la raison pour laquelle on me confiait généralement les plus grands, les 9 à 12 ans, que j'affectionnais particulièrement en raison de leur désir de se faire entendre.

Durant les autres mois de l'année, j'étudiais en communication journalisme à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). J'avais envie de partager cette soif d'information, d'actualité et de débats avec les jeunes. Surtout que cette curiosité, je l'avais moi-même rencontrée vers mes 12 à 14 ans avec Jean-René Dufort et son émission du jeudi soir : *Infoman*. Cela dit, c'est en croisant un stratège pour un média pour enfants dans un cours de sociologie au baccalauréat que j'ai découvert l'existence de ces médias d'information spécialisés. Depuis, j'ai développé un intérêt pour ceux-ci, parce qu'ils regroupent des éléments qui m'interpellent beaucoup : l'accès à l'information et à l'espace public, la jeunesse, la citoyenneté, puis la démocratie.

C'est ainsi que j'ai commencé mes recherches et que j'ai rencontré quelques autrices qui discutent d'accès à l'espace public, dont Anne-Marie Gingras et Nancy Fraser, et que j'ai réalisé que les médias d'information jouaient un rôle capital dans cet accès. J'ai aussi découvert que ces médias peuvent avoir un impact sur le développement de la pensée critique des enfants et, ainsi, sur leur citoyenneté.

De nos jours, il existe plusieurs initiatives pour éduquer les enfants aux médias. Il y a même une Semaine mondiale de l'éducation aux médias et à l'information. Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), en 2022, cette semaine de sensibilisation avait pour thème de « favoriser la confiance : un impératif de l'éducation aux médias et à l'information¹ ». L'objectif de cette

¹ *La Semaine mondiale de l'éducation aux médias et à l'information* (s. d.). UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/media-information-literacy-week>

initiative est de « permettre aux individus de penser de manière critique et de cliquer à bon escient », peut-on lire sur le site de l'institution².

Les organisations, les médias et les programmes scolaires prennent alors conscience de l'importance de la littératie médiatique et de la pensée critique. Mais comment les enfants peuvent-ils développer un sentiment de confiance envers les médias d'information si ces derniers ne s'adressent pas à eux? Comment peuvent-ils s'y reconnaître et s'y identifier, voire s'y référer si on ne les interpelle pas? Pourquoi on ne m'a jamais appris à écrire pour des enfants durant mon baccalauréat en journalisme? Pourquoi on n'a jamais abordé la question? La question qui guide ce mémoire a beaucoup évolué au courant de la recherche, mais ce sont ces questionnements qui ont inspiré ma réflexion tout au long de la préparation et de la rédaction de ce projet.

De plus, les élections provinciales d'octobre 2022, les changements dans le cursus scolaire, comme le cours d'*Éthique et de culture religieuse* qui est remplacé par le cours de *Culture et citoyenneté québécoise*, la crise climatique, les mesures sanitaires liées à la pandémie (de mars 2020 au printemps 2022) m'ont aussi fait prendre conscience de l'impact direct de ces basculements dans la vie des enfants. Pourquoi donc ne pas s'intéresser à eux autrement : en leur demandant ce qu'ils pensent de tel évènement qui les touche ou comment ils se sentent par rapport à ce dernier? Il s'agirait de s'intéresser aux enfants comme des citoyens. Tous ces questionnements m'ont amenée à m'interroger sur les façons dont les médias d'information pour les jeunes amènent les enfants vers la citoyenneté en s'adressant directement à ceux-ci dans un langage et avec des codes qu'ils peuvent comprendre.

Ce mémoire détaille d'abord la problématique liée aux médias d'information et à la citoyenneté pour la jeunesse, puis il expose les enjeux que cela peut avoir sur l'accès à l'espace public, le développement de la pensée critique des enfants et la citoyenneté chez eux. Ensuite, la méthodologie sera présentée et les résultats de la recherche sur le terrain suivront. Enfin, ce travail contient une section discussion qui décortique les principaux résultats et qui me permet d'énoncer quelques pistes de réflexion qui pourraient servir lors de futures recherches.

² *Éducation aux médias et à l'information* (s. d.). UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/communication-information/media-information-literacy>

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, je présente d'abord une mise en contexte de la citoyenneté, des médias d'information jeunesse et de l'utilisation médiatique des jeunes. Ensuite, j'expose la question de recherche et j'explique la pertinence de ce mémoire pour les communications et, plus largement, la pertinence de celui-ci pour les jeunes.

1.1 Mise en contexte

La citoyenneté est un statut souvent associé à l'âge adulte. La jeunesse a effectivement très peu été étudiée dans une perspective de citoyenneté (Beauvais *et al.*, 2001). Les enfants, les adolescents et les jeunes adultes sont généralement plus perçus comme des citoyens en devenir que des citoyens à part entière (Davies, 2001). Pourtant, plusieurs auteurs ont montré que les jeunes veulent s'informer et débattre des sujets qui leur tiennent à cœur, soit des responsabilités et privilèges qui viennent avec la citoyenneté (Beauvais *et al.*, 2001; Alon-Tirosh et Lemish, 2014; English *et al.*, 2019).

Puisque la démocratie repose en partie sur des citoyens bien informés (English *et al.*, 2019), il est pertinent de s'intéresser aux espaces médiatiques dans lesquels les jeunes ont l'occasion de comprendre l'actualité et même d'y être engagés.

Il existe quelques médias d'information jeunesse qui remplissent ce mandat. Un article du *Devoir*³ publié en février 2021 révélait que Bayard Canada qui possède et distribue de nombreux magazines jeunesse dont *Les Explorateurs*, *Les Débrouillards*, *Curium*, *Pomme d'api*, *Popi* et *Mes premiers J'aime lire*, a profité d'une augmentation de 26 % dans les abonnements entre mars et décembre 2020, tous titres confondus.

Les plus petits joueurs du magazine jeunesse, comme le très petit magazine artisanal et bilingue *Grilled Cheese*, ont aussi connu une hausse importante du nombre de leurs abonnements, bien que les chiffres

³ Lalonde, C. (2021). Une flambée des abonnements pour les magazines jeunesse. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/culture/medias/594980/coronavirus-une-flambee-des-abonnements-pour-les-magazines-jeunesse>

demeurent minimales. Dans le cas de *Grilled Cheese*, les abonnements sont passés de 125 à 250 de 2019 à 2020⁴.

1.1.1 État des médias d'information jeunesse

Les médias jeunesse qui m'intéressent dans cette recherche sont ceux qui offrent aux jeunes un portrait de l'actualité, soient ceux qui présentent de l'information aux enfants.

Plusieurs médias se spécialisent dans la production d'information jeunesse partout à travers le monde. Par exemple, aux États-Unis, le *Washington Post* a mis sur pied le *KidsPost* et le *Time Magazine* a développé *Time for Kids*. En France, on retrouve également quelques revues et médias d'actualité comme *Mon quotidien* pour les 10 à 14 ans et *1 Jour 1 Actu* qui mentionne faire de « L'actualité à hauteur d'enfants! »⁵.

Au Québec, il y a notamment une partie des magazines offerts par Bayard comme *Les Débrouillards*⁶ qui s'adresse aux 9 à 14 ans et qui aborde les thèmes liés à la nature, l'espace, l'environnement, la technologie, les communications, l'histoire et le futur avec des reportages illustrés, des jeux et de l'humour. Il y a aussi *Curium*⁷ qui aborde des thèmes liés à la science, à la technologie et la société, mais pour les 14 à 17 ans. Le magazine offre également des rubriques sur l'actualité internationale et des critiques de jeux vidéo. Le dernier média à vocation informative de Bayard est *Les Explorateurs*⁸ qui vise les 6 à 10 ans avec des reportages illustrés sur les animaux, la nature, l'environnement et la technologie.

On note également dans la province *Les As de l'info*⁹, le septième média des *Coops de l'information* (*Le Soleil, Le Nouvelliste, Le Droit, Le Quotidien, La Tribune, La Voix de l'Est*). Le média se décrit comme la « première plateforme francophone au pays dédiée [sic] à l'actualité quotidienne vulgarisée pour les 8-12 ans »¹⁰. À ce jour, *Les As de l'info* sont toujours les seuls, au Québec, à publier des contenus d'actualité quotidiennement pour les jeunes. Ce dernier est aussi présent dans des médias grand public, dont *La*

⁴ *Ibid.*

⁵ *1jour1actu* (s. d.). <https://www.1jour1actu.com/>

⁶ *Les Débrouillards* (s. d.). <https://www.lesdebrouillards.com/>

⁷ *Curium* (s. d.). <https://curiummag.com/>

⁸ *Les Explorateurs*. (s. d.). <https://lesexplos.com/>

⁹ *Les As de l'info*. (s. d.). *Qui sommes-nous?* <https://lesasdelinfo.com/pages/accueil>

¹⁰ *Ibid.*

Presse et Télé-Québec avec *Le canal Squat*. Ensuite, il y a le journal numérique pour les 8 à 14 ans, *Le Curieux*¹¹. La mission de celui-ci est de donner aux enfants l'habitude de s'informer auprès de sources fiables tout en développant leur esprit critique et en contribuant « à faire des enfants d'aujourd'hui les citoyens éclairés et les adultes de demain ». Une autre des valeurs du journal est de « contribuer à faire de nos enfants des êtres ouverts, tolérants et curieux », selon la section *À propos du média*¹². La journaliste et fondatrice du *Curieux* Anne Gaignaire indique avoir créé le journal en 2018 pour « rendre l'information accessible aux jeunes. »

J'ai eu le déclic le jour de l'attentat de *Charlie Hebdo*, à Paris. [...] La femme, la journaliste, la citoyenne et la maman ont été touchées en plein cœur. Comment défendre la liberté d'expression, socle de nos démocraties et de nos sociétés libres? Comment faire pour qu'un tel drame ne se reproduise pas? Informer et éduquer. [...] C'est ce que fait *Le Curieux* : en vulgarisant l'actualité et en donnant aux jeunes les clés pour naviguer dans le monde de l'information, il informe et il éduque. (Anne Gaignaire, s. d., section *À propos du média*)

Tout comme pour les autres magazines évoqués plus haut, les parents et les enseignants peuvent s'abonner à même le site web. Ce qui m'amène à aborder un dernier média d'actualité jeunesse important dans la province et qui ne nécessite pas d'abonnement : *MAJ*¹³ qui s'adresse aux jeunes de 7 à 13 ans. Celui-ci se décrit comme étant « une dose d'actualité jeunesse qui ne se prend pas au sérieux, propulsée directement par Radio-Canada vers les plateformes numériques ». Les créateurs pensent « qu'il n'y a pas d'âge pour s'intéresser à l'actualité, pour débattre, comprendre ce qui se passe dans le monde et pouvoir éventuellement le changer ». Bref, la mission du média produit par Radio-Canada est de « provoquer l'étincelle qui donne envie de s'informer. Avec des contenus rigoureux mais drôles, sérieux mais audacieux ». Le média a été lancé en 2019¹⁴, puis il peut autant signifier « Mise à jour », « Mon actualité jeunesse » ou « Mon actualité du jour », selon la foire aux questions du site web¹⁵.

¹¹ *Curieux* (s. d.). *À propos du Curieux*. <https://lecurieux.info/a-propos/>

¹² *Ibid.*

¹³ Radio-Canada. (s. d.). *L'ultime Foire aux questions de MAJ, c'est ici | MAJ*. <https://ici.Radio-Canada.ca/jeunesse/maj/questions-frequentes>

¹⁴ CBC/Radio-Canada. (2019). *Notre histoire*. <https://cbc.Radio-Canada.ca/fr/votre-diffuseur-public/histoire>

¹⁵ Radio-Canada. (s. d.). *L'ultime Foire aux questions de MAJ, c'est ici | MAJ*. <https://ici.Radio-Canada.ca/jeunesse/maj/questions-frequentes>

Les chercheurs Alon-Tirosh et Lemish (2014) montrent, à l'aide de deux études qu'ils ont menées, que les enfants veulent être informés, mais qu'ils veulent l'être d'une manière plus positive, claire et simple. C'est-à-dire qu'ils considèrent qu'il est important d'en apprendre sur l'actualité, mais qu'ils ne le font pas auprès des médias traditionnels pour adultes parce que ceux-ci sont jugés trop rigides, sérieux et lourds. Ils réclament plus d'humour, de couleurs, de vidéos et de thèmes qui les rejoignent, ce qu'aspire à faire *MÀJ* de Radio-Canada.

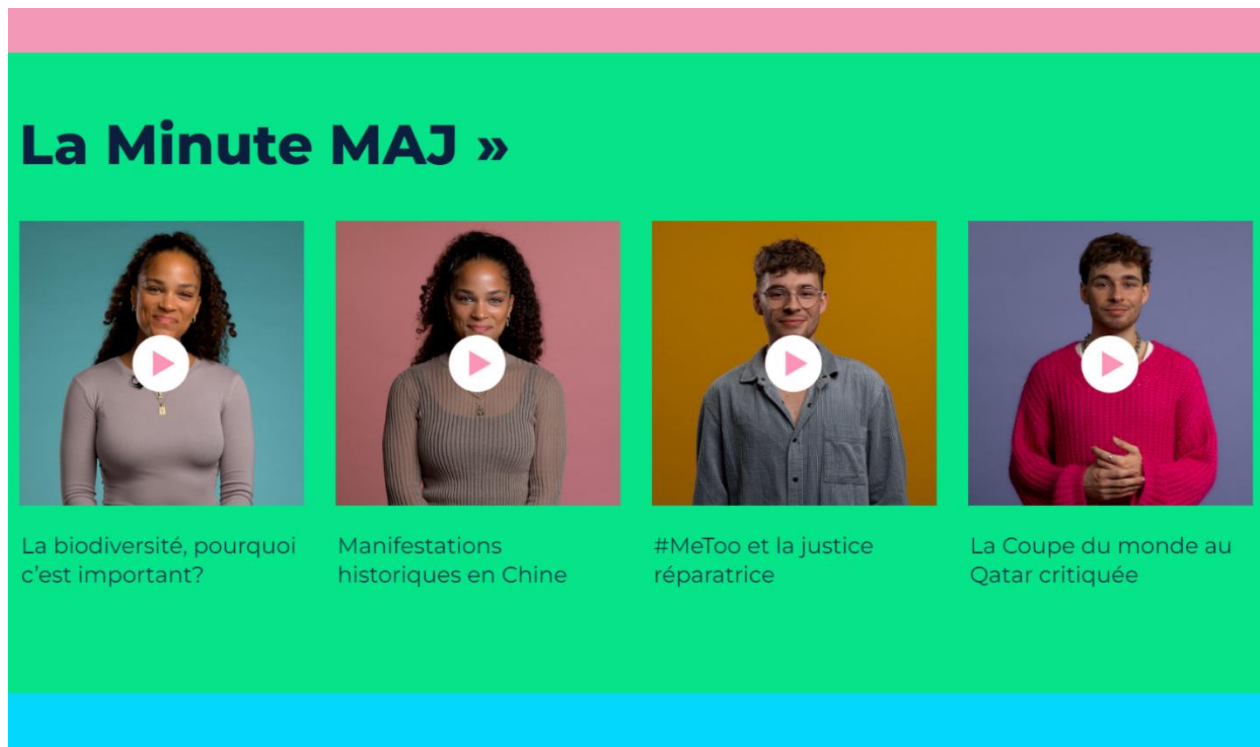
Age appropriate news genres that cater to young people's needs and interests, that respect their perspective of life, that voices their concerns and help them make sense of the world around them, can facilitate their presence in this new public sphere and engagement in emerging new forms of citizenship. (Alon-Tirosh et Lemish 2014, p. 125)

Le média est présent sur YouTube, TikTok et Instagram pour rejoindre directement les jeunes et Facebook pour communiquer davantage avec les parents et les enseignants en plus d'offrir l'ensemble du contenu sur son site web. De plus, le contenu créé et rapporté par le média est offert tout à fait gratuitement, en comparaison avec la plupart des autres médias jeunesse où les abonnements sont payants¹⁶.

MÀJ se démarque aussi des autres médias jeunesse en offrant des capsules vidéo courtes, personnelles et colorées sur tous les thèmes de l'actualité dans l'optique de donner une voix aux jeunes pour qu'ils puissent exprimer leurs préoccupations.

¹⁶ *Les As de l'info* sont également offerts gratuitement pour les jeunes lecteurs de nouvelles. Au moment d'écrire ces lignes, le média n'est cependant pas présent sur TikTok, le réseau social qui connaît la plus forte croissance d'utilisation auprès des jeunes, selon une étude publiée par le *Pew Research Center* (Atske, 2022). La place qu'occupe TikTok dans l'espace public médiatique sera explicité dans le chapitre 5.

Figure 1.1 Quelques capsules vidéo intitulées *La Minute MÀJ*



Source : Capture d'écran tirée du site web de *MÀJ*

Enfin, *MÀJ* implique les jeunes dans la création de reportages et de contenus journalistiques. Presque tous les collaborateurs sont des adolescents ou de jeunes adultes. Aucun journaliste d'expérience ne se retrouve devant la caméra. De plus, les enfants et adolescents qui consultent *MÀJ* peuvent à tout moment écrire à l'équipe du média pour devenir collaborateurs.

Intégrer les enfants dans le processus qui entoure la présentation des nouvelles est un élément important pour renforcer le rôle et le sentiment de citoyenneté des jeunes en plus de solliciter l'intérêt des autres enfants qui trouvent des repères dans le vocabulaire et le vécu des reporters (Alon-Tirosh et Lemish, 2014; English *et al.*, 2019).

1.1.2 Présence marquée sur les médias sociaux numériques

En 2021, 40 % des enfants québécois de 6 à 12 ans avaient une page de profil personnel sur un réseau social comme Facebook et Instagram, révèle le rapport *La famille numérique*¹⁷. Chez les 13 à 17 ans, ce pourcentage grimpe à 83 %. En moyenne pour ces deux tranches d'âge, il s'agit d'une augmentation de 12 points de pourcentages par rapport à 2020 qui avait déjà connu une augmentation de 13 points de pourcentage par rapport à 2019, indique le rapport de l'année précédente¹⁸.

Peu d'études évoquent la manière dont les enfants d'ici s'informent par rapport à l'actualité, mais les chances qu'ils le fassent sur les médias sociaux numériques sont élevées, puisque 90 % des jeunes adultes de 18 à 34 passent surtout par les plateformes numériques pour s'informer¹⁹.

Les médias sociaux numériques sont-ils suffisants pour informer les jeunes des phénomènes d'actualité qui les entourent? Tous les auteurs ne s'entendent pas sur cette question. Pour le chercheur en études médiatiques Luke Goode (2012), le fait que les jeunes tournent le dos aux médias traditionnels et aux « conversations partagées » sur l'actualité est un problème qui peut être grave pour la démocratie. Selon lui et de nombreux chercheurs, les citoyens ont besoin des professionnels de l'information et des médias pour lesquels ceux-ci travaillent pour obtenir de l'information de qualité et vérifiée et pour que celle-ci ait du sens (Hermida, 2010).

Ce n'est pas parce que les médias sociaux numériques permettent un accès plus large à la participation ou à la création de contenu qu'ils sont forcément plus démocratiques que le modèle traditionnel avec les *gatekeepers*, qui exercent un regard critique avant de nous présenter de l'information (Hermida, 2010). La journaliste et professeure en communications Cailin Brown (2018, p. 94) résume ainsi qui sont les *gatekeepers* et quel est leur rôle : ce sont les « reporters, éditeurs, producteurs et toute l'équipe derrière la prise de décision dans une salle de nouvelles qui priorisent ce qui mérite d'être couvert ou non ».

¹⁷ ATN. (2021). La famille numérique. [Rapport]. *NETendances*. <https://api.transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/2022-03-la-famille-numerique>

¹⁸ ATN. (2020). La famille numérique. [Rapport]. *NETendances*. <https://api.transformation-numerique.ulaval.ca/storage/463/netendances-2020-la-famille-numerique.pdf>

¹⁹ Papineau, P. (2018, 26 juillet). 90% des 18-34 ans s'informent surtout sur les plateformes numériques. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/culture/medias/533171/etude-les-adultes-font-de-la-resistance>

Goode (2012) perçoit les médias traditionnels comme un espace où les journalistes travaillent pour les citoyens et les médias sociaux numériques comme un endroit où l'information divise, notamment en raison des chambres d'écho. De plus, l'abondance d'information ne permet pas à tout le monde de « joindre la conversation » en ligne de manière égale. Le chercheur explique que les citoyens qui doivent travailler constamment sont désavantagés puisqu'ils ne peuvent pas toujours consommer l'information qui circule en permanence, un phénomène qu'Alfred Hermida (2010) qualifie notamment de journalisme ambiant sur Twitter. Goode expose donc le fait que pour toutes les personnes désavantagées, comme les enfants qui n'ont pas accès aux outils numériques en tout temps, les professionnels de l'information proposent des nouvelles plus accessibles et ordonnées que le « flot du web » (Goode, 2012, p. 35).

1.2 Question de recherche

Anne-Marie Gingras (1995) indique que les médias d'information sont un « lieu privilégié incarnant l'espace public », parce que c'est majoritairement à travers ceux-ci que se déroulent les débats de nos jours et parce qu'ils jouent le rôle d'intermédiaire entre « société civile et État ».

Cependant, les médias d'information ne sont pas accessibles de la même manière à tous. Certaines minorités, comme les jeunes, ne sont pas représentées dans le paysage informationnel. Ces derniers ne peuvent pas librement faire entendre leurs besoins et leurs intérêts. Le cadre théorique développera cet aspect lié au manque de représentativité dans l'espace public.

Je me demande donc : *De quelles façons les médias d'information pour les jeunes amènent-ils les enfants vers la citoyenneté en s'adressant directement à ceux-ci?* Plus précisément, je m'intéresse aux enfants de 7 à 13 ans s'informant auprès du média *MÀJ*, l'un des seuls médias d'information jeunesse canadien présent sur YouTube, TikTok et Instagram. En d'autres mots, je m'intéresse à l'inclusion des jeunes dans l'espace public par l'entremise de médias d'information qui leur sont consacrés et qui contribuent à développer leur pensée critique en les informant des phénomènes d'actualité qui les concernent et qui, de cette manière, contribuent à développer leur citoyenneté.

Dans ce mémoire, lorsque je fais référence aux enfants ou aux jeunes, je parle généralement des personnes de 7 à 13 ans. Je fais parfois également des liens avec la jeunesse au sens plus large (qui englobe aussi les adolescents et les jeunes adultes), notamment lorsque j'aborde le thème qui a lancé la discussion durant la collecte de données: l'environnement.

1.3 Pertinence de la recherche

Premièrement, la perte d'intérêt des plus jeunes générations envers les médias d'information traditionnels est perçue comme un phénomène inquiétant par plusieurs experts (Alon-Tirosh et Lemish 2014, p. 111), puisque ces médias influencent en partie l'engagement des jeunes dans l'espace public (*Ibid.*). Pour comprendre comment mieux rejoindre les enfants et pour assurer leur participation à titre de citoyens dans l'espace public, il est fondamental de leur parler et d'observer leur relation avec l'actualité.

Deuxièmement, très peu de chercheurs se sont penchés sur le cas des enfants comme étant des citoyens ayant un intérêt envers les événements qui forment leur quotidien. Il est donc pertinent, d'un point de vue scientifique, de s'intéresser à eux, à leur avenir dans la société et à leur rapport avec les nouvelles d'actualité dans une ère où l'information abonde en permanence sur une panoplie de plateformes et que les codes changent d'un réseau social à un autre.

Troisièmement, la focalisation sur les médias d'information consacrés à la jeunesse ancre cette recherche dans les sciences de la communication. Rares sont les recherches qui abordent la pensée critique en lien avec les médias d'information dans le domaine des communications. En effet, la plupart des études qui traitent de ces thématiques sont liées aux champs de l'éducation et de l'éducation aux médias. Le cadre théorique expose cet enjeu.

Enfin, avec ce mémoire, j'ai comme objectif principal de donner une voix aux enfants qui partagent avec nous, les adultes, un environnement social et politique. Je souhaite donc que les enfants qui ont participé à ma recherche discutent avec leurs amis, leurs enseignants, leurs parents et le reste de leur entourage de ce qui leur tient à cœur. Plusieurs enfants qui ont participé à ma recherche ont mentionné désirer être écoutés davantage par les adultes. Je reviens sur cette question dans la discussion de ce mémoire.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre seront présentés les trois concepts sur lesquels j'ai bâti mon cadre théorique : la pensée critique, l'espace public et la citoyenneté. Ceux-ci sont intimement liés, puisque la citoyenneté requiert une participation dans l'espace public et la participation dans l'espace public nécessite notamment la pensée critique. De plus, la raison et le respect envers les autres sont des éléments qui reviennent en abondance dans chacun de ces concepts. Dans les lignes qui suivent, je définis donc ces trois concepts, j'expose leurs liens avec la jeunesse, puis j'indique le rôle des médias d'information dans la pensée critique, l'espace public et la citoyenneté. Enfin, je résume les éléments marquants des trois concepts.

2.1 Pensée critique

Lors de mes recherches, j'ai constaté que la plupart des textes liés à la « pensée critique », aux « médias » et à la « jeunesse » proviennent du champ de l'éducation aux médias ou du domaine de l'éducation. Bien que ce mémoire ne s'inscrive pas dans ces champs, quelques auteurs et textes qui se rattachent à l'éducation aux médias semblent inévitables, parce qu'ils abordent des thèmes liés à la citoyenneté, la démocratie et, bien souvent, à la jeunesse. La professeure turque Sibel Karaduman (2015) mentionne notamment que la littératie médiatique critique est bénéfique pour le développement des jeunes et pour éveiller leurs consciences, puis les aider à devenir des citoyens actifs qui participent dans l'espace public.

C'est le philosophe américain de l'éducation John Dewey qui inspire les théories de la pensée critique avec une première définition de ce qu'il appelle à l'époque la « pensée réfléchie » dans son livre intitulé *Comment nous pensons*, paru à l'origine en 1910. Il l'a définie comme cela : « La pensée réfléchie est le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent » (Dewey, 2004, p. 15).

La pensée critique est une notion riche et multidimensionnelle qui fait appel à de nombreuses « stratégies cognitives et affectives » (Boisvert, 2015, p. 31) comme la raison et le désir du bien commun. Robert Ennis (2015) et Richard Paul (1992) offrent notamment des conceptions de la pensée critique très complètes, parce qu'ils s'appuient sur des principes précis qui définissent les dispositions et les habiletés du penseur critique. Ennis a d'abord défini la pensée critique comme suit dans les années 1980, puis il juge qu'il s'agit

toujours de la manière la plus appropriée de la représenter : la pensée critique est une « pensée réfléchie et raisonnable axée sur la décision de quoi croire ou de quoi faire » (Ennis, 2015, p. 32).

Ennis (2015) offre également plusieurs pistes précises de ce que sont les dispositions du penseur critique idéal. Certaines de ces pistes m'ont été fort utiles lorsque j'ai analysé les données que j'ai récoltées sur le terrain auprès des jeunes (voir tableau 3.1). Selon Ennis, le penseur critique doit :

1. Chercher et proposer des énoncés clairs liés à la thèse ou à la question;
2. Chercher et proposer des raisons claires;
3. Essayer d'être bien informé;
4. Utiliser des sources et des observations crédibles, puis les mentionner;
5. Prendre en compte l'ensemble de la situation;
6. Garder à l'esprit la préoccupation fondamentale du contexte;
7. Être alerte aux alternatives;
8. Être ouvert d'esprit : a) considérer sérieusement les autres points de vue, b) suspendre son jugement lorsque les preuves et les raisons sont insuffisantes;
9. Prendre position et changer de position lorsque les raisons sont suffisantes;
10. Chercher autant de précisions que la situation le requiert;
11. Essayer de bien faire les choses dans la mesure du possible;
12. Utiliser ses habiletés.

Toujours pour Ennis, le penseur critique idéal a l'habileté de :

1. Se concentrer sur un objectif et le poursuivre;
2. Analyser des arguments;
3. Poser et répondre aux questions de clarifications;
4. Comprendre et utiliser des graphiques et des mathématiques;
5. Juger de la crédibilité d'une source;
6. Observer, puis juger des rapports d'observation;
7. Utiliser ses connaissances de base, ses connaissances sur la situation et les conclusions établies au préalable;
8. Faire des déductions et être en mesure de juger des déductions;
9. Faire des inférences inductives et émettre des arguments, puis être en mesure de juger ceux-ci;

10. Faire des jugements de valeurs et être en mesure de juger des jugements de valeur;
11. Définir des termes et juger des définitions;
12. Gérer les équivoques de manière appropriée;
13. Attribuer et être en mesure de juger des hypothèses non déclarées;
14. Penser par supposition;
15. Faire face aux sophismes.

Enfin, le penseur critique idéal peut posséder ces trois habiletés qui l'accompagnent dans sa quête de quoi croire ou de quoi faire, soit d'être conscient de sa propre réflexion et de la qualité de celle-ci (métacognition), de gérer les choses de manière ordonnée et de procéder avec des stratégies rhétoriques (Ennis, 2015, p. 133). Une chose est certaine à la lumière de ces dispositions et habiletés : pour Ennis, le penseur critique est raisonnable et ordonné dans sa réflexion.

La pensée critique requiert bel et bien de l'information et des connaissances sur le sujet en examen, mais elle implique aussi une dimension affective, soit de l'autonomie et du respect envers les autres (Boisvert, 2015), des notions intéressantes liées à la citoyenneté comme je l'expose dans la troisième et dernière partie de mon cadre théorique consacrée à ce concept.

Ensuite, selon Paul (1992, p. 8), « la pensée critique est une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée ». Paul fait la distinction entre la pensée critique « au sens fort » qui est plus empathique envers les intérêts d'autrui et la pensée critique « au sens faible » qui répond aux besoins d'un seul groupe ou individu (*Ibid.*, p. 11).

D'ailleurs, pour Paul (1992), ancien directeur de la recherche et du perfectionnement professionnel au Centre for Critical Thinking, les véritables penseurs critiques ont, idéalement, sept traits de caractère spécifiques : l'humilité intellectuelle, le courage intellectuel, l'empathie intellectuelle, l'intégrité intellectuelle, la persévérance intellectuelle, la foi dans la raison, et le sens intellectuel de la justice. La conscience de ses propres limites témoigne d'un certain courage intellectuel qui se rapproche de la métacognition d'Ennis, mais Paul va au-delà de la raison en intégrant la notion d'empathie, un élément qui contribue à prendre conscience de ses préjugés. Ces notions m'amènent à aborder le point de vue féministe de la pensée critique.

2.1.1 Le point de vue féministe et constructiviste de la pensée critique

Les théoriciennes féministes ont amené de nouveaux aspects importants à l'enseignement de la pensée critique et à la compréhension de celle-ci (Hemming, 2000) : les connexions (entre le corps et les sentiments, puis entre les individus) et la bienveillance. Tout comme Paul, les autrices féministes (Maxine Greene, Jane Roland Martin, Barbara Thayer-Bacon, etc.) reconnaissent l'importance des habiletés rationnelles dans la pensée critique, mais elles insistent sur le fait qu'elle est plus complexe que cela. Selon ces autrices, la subjectivité, le ressenti et les émotions sont des éléments tout aussi importants que la raison (Hemming, 2000, p. 183).

Ces autrices suggèrent même que les convictions et les passions sont des éléments positifs et non négligeables de la pensée critique et qu'il n'est en aucun cas préférable de les mettre de côté pour sortir de l'état d'incertitude. Hemming (2000) explique que la philosophe Jane Roland Martin (1992) craint que les actions faites au nom de la pensée critique soient trop « abstraites », « techniques » et « éloignées émotionnellement ».

She [Roland Martin] thinks that there is a need for care and passion rather than a cold, analytical application of reason. These are important questions, but it is a misrepresentation to suggest that critical thinking is always the result of dispassionate, detached analytical thinking. Can one not care about something yet remain objective, apply reason, and call ideas into question? (Hemming, 2000, p. 184)

La vision qu'Hemming a de la jeunesse m'est aussi utile. La chercheuse croit qu'il n'y a pas d'âge pour comprendre d'où viennent les informations qu'on nous enseigne ni pour juger de leur crédibilité. En d'autres mots, il ne faudrait pas de « background » dans lequel on a accumulé du savoir pour développer une pensée critique. Ainsi, les enfants ne seraient pas « trop jeunes » pour poser un regard critique sur les phénomènes d'intérêt public qui se retrouvent dans l'actualité.

Le concept même de pensée critique est biaisé pour quelques-unes de ces autrices féministes parce qu'il semble promouvoir l'idée que les penseurs puissent être neutres et objectifs (Thayer-Bacon, 1998, p. 125). Selon Barbara Thayer-Bacon, l'expression « pensée constructive » est plus appropriée, parce qu'elle permet de mettre l'accent sur « l'interaction entre la subjectivité et l'objectivité » (*Ibid.*, p. 137). La bienveillance, les émotions et l'imagination sont des outils subjectifs nécessaires à la pensée constructive pour Thayer-Bacon qui dénonce le fait que le concept de pensée critique met trop d'emphase sur la « rationalité et la logique contrairement à la relationnalité » (*Ibid.*, p. 129).

« Notre raisonnement nous aide à définir et à clarifier nos idées. Nous avons besoin de raison pour nous aider à décider quoi prendre et quoi laisser de côté, pour nous aider à porter un jugement, mais notre raisonnement n'est pas infaillible ou objectif », indique Thayer-Bacon (1998, p. 140). Cette dernière ajoute que sans intuition, imagination, ressenti émotif et raisonnement, « on ne peut espérer être un bon penseur constructif » (*Ibid.*, p. 143). La philosophe et militante sociale Maxine Greene (1995) explique que c'est l'imagination qui rend l'empathie possible, puisque c'est cette capacité cognitive qui nous permet d'imaginer des réalités différentes de la nôtre. La pensée critique doit être perçue comme un outil optimal « dans la quête de réaliser “un mieux possible et souhaitable” pour tout individu, particulièrement dans la sphère intellectuelle » (Boisvert, 2015, p. 31).

2.1.2 Le rôle des médias d'information dans la pensée critique

La pensée critique est très étroitement liée à la manière dont les citoyens s'informent et conversent dans l'espace public (Goode, 2012). Les citoyens ont tendance à se tourner vers les journalistes professionnels pour interpréter, analyser et creuser les informations d'actualité en leur nom (*Ibid.*). C'est d'autant plus le cas avec la surabondance d'informations. Ceux-ci ont donc besoin que des professionnels les aident à trier les informations en posant un jugement sur les phénomènes d'actualité.

2.2 Espace public

L'espace public est l'un des concepts les plus débattus, et peut-être même, le concept fondateur de la discipline des communications (Lits, 2014). C'est le philosophe allemand Jürgen Habermas qui l'a développé en 1961 et publié sous forme de livre en 1962.

Le sociologue français Dominique Wolton dresse l'historique de ce concept comme suit :

L'espace public est au départ un espace physique : celui de la rue, de la place, du commerce et des échanges. C'est seulement à partir des XVI^e et XVII^e siècles que cet espace physique devient symbolique avec la séparation du sacré et du temporel et la progressive reconnaissance du statut de la personne et de l'individu face à la monarchie et au clergé. (Wolton, 1999, p. 223)

Dans une révision de son propre concept 30 ans après l'avoir initialement exposé, Habermas (1992) décrit l'espace public comme un lieu où les gens peuvent se réunir pour discuter, se former une opinion, et ainsi exercer une influence. Le philosophe donne l'exemple des médias indépendants (ou alternatifs) qui sont

des espaces publics où les gens peuvent se former une opinion. Le rôle des médias d'information dans l'espace public est explicité à la fin de la section consacrée à ce concept.

Bref, l'espace public idéal est « la réalité d'une démocratie en action » où les gens peuvent exprimer des opinions et des intérêts contraires tout en partageant des informations utiles à la discussion (Wolton, 1999, p. 222).

2.2.1 Les conditions de participation dans l'espace public

Plusieurs critères permettent aux individus de participer dans l'espace public ou d'être exclus de celui-ci. Tout comme pour la pensée critique, la rationalité et le désir du bien commun sont deux conditions sur lesquelles de nombreux auteurs s'entendent (Cohen, 1989; Dahlgren, 2006; Fraser, 2011; Gingras, 1995; Haber, 2002; Habermas, 1992; Lits, 2014; Wolton, 1999).

Wolton (1999) indique que les participants de l'espace public doivent discuter à partir de « positions raisonnables d'intérêts généraux » (*Ibid.*, p. 222) et partager un vocabulaire et des valeurs avec les autres participants pour faire partie de l'espace public. Il mentionne aussi que les citoyens doivent croire aux idées et à l'argumentation plutôt qu'à la violence physique (*Ibid.*, p. 223). Le philosophe français Haber (2002) évoque à son tour l'autodétermination rationnelle, la puissance d'agir et la capacité de réfléchir par soi-même.

Gingras (1995) insiste sur le fait que ce sont « les exigences de rationalité » qui sont essentielles à l'espace public. Elle ajoute que « les individus se démarquent par la qualité de leur jugement, et non par des critères fondés sur la religion, la tradition, ou les hiérarchisations » de classes, de genres, d'âges, etc. (*Ibid.*, p. 16).

Le philosophe américain Joshua Cohen (1989), sur lequel s'appuie notamment Habermas lors de la révision de son concept en 1992, aborde les notions de citoyenneté, d'engagement et d'égalité en lien avec l'accès à l'espace public. Pour lui, il s'agit d'un espace où l'on doit retrouver « une argumentation et un raisonnement public de citoyens égaux » et où ceux-ci partagent un engagement citoyen, et donc un désir d'implication dans les sphères publiques de la vie.

Les professeurs en communication Mark Lits (2014) et Peter Dahlgren (2006) expliquent toutefois que l'espace public contemporain est plus hétérogène. Il n'est plus associé qu'à la raison, la rationalité,

l'objectivité, l'argumentation logique et le savoir. En effet, si les émotions, l'intimité, le plaisir et la subjectivité sont constamment mis de côté, nous ne pourrions véritablement comprendre ce qui motive les gens à participer dans l'espace public, ce qui les passionne et ce qui forge leur identité (Dahlgren, 2006, p. 111; Proulx 2017). Ainsi, l'espace public contemporain inclut davantage d'éléments autrefois associés au « privé » et la notion de « commun » est constamment en redéfinition.

In our everyday lives we make sense of our experiences, ourselves and the world around us largely through an 'arational' mode, a combination of using our head and heart. There is no reason why the public sphere should – or even could – be any different. (Dahlgren, 2006, p. 112)

S'ajoutent donc à la rationalité et au désir du bien commun, l'intelligence émotionnelle et la subjectivité comme conditions de participation dans l'espace public contemporain (Proulx, 2017). En résumé, comme le mentionne Dahlgren (2006), il faut avoir la détermination d'utiliser sa tête et son cœur pour échanger des idées et contribuer à la discussion qui se déroule dans l'espace public. Ces éléments m'ont aussi été utiles quand j'ai analysé le dialogue des participants (voir tableau 3.1).

2.2.2 Les critiques de l'accès à l'espace public

La philosophe américaine Nancy Fraser (2011) croit que le modèle libéral de l'espace public bourgeois tel que défini par Habermas a plusieurs lacunes qui taisent les inégalités sociales et empêchent ainsi un bon fonctionnement de la démocratie.

En d'autres mots, dans l'espace public « désuet » exposé par Habermas, Fraser indique qu'il fallait être un homme bourgeois pour réellement se faire entendre et éviter d'être discriminé ou humilié. Le discours devait être purement rationnel et mené par une population homogène qui avait des intérêts communs. La discussion n'était alors pas « ouverte à tous » comme ce qu'a théorisé Habermas (*Ibid.*, p. 111).

Selon Haber (2002), Habermas reconnaissait les limites de l'espace public bourgeois, qui, comme son nom le dit, était réservé à la bourgeoisie. Cependant, Habermas avait voulu montrer que cet espace a autrefois pu être émancipateur pour les personnes qui s'y réunissaient. En effet, les membres de l'espace public pouvaient remettre en question l'État et l'Église en fonction de leurs intérêts.

Habermas n'a pas idéalisé l'espace public bourgeois, poursuit Haber. Il expose même clairement que certaines parties de la population en étaient exclues, comme les femmes. Habermas remarque

simplement que l'espace public a permis de mettre de l'avant les « intérêts particuliers de la bourgeoisie » (*Ibid.*, p. 44) avec « la correspondance, les conversations de salons, les journaux, les livres » (*Ibid.*, p. 41). Bref, pour Haber, c'est le début du débat d'idées et du travail critique. Malgré des origines inégalitaires, « la sphère publique bourgeoise²⁰ a représenté une évolution progressive, au potentiel émancipateur très important » (*Ibid.*, p. 41).

Mais pour Fraser (2011, p. 128), ce modèle libéral de la société occidentale actuelle n'est pas démocratique, car ce ne sont pas tous les citoyens qui profitent de ce potentiel émancipateur au même niveau.

Même si tous les penseurs ne s'entendent pas sur la vision qu'avait Jürgen Habermas de l'espace public, aussi inégal soit-il, il en résulte que certains groupes sont exclus de la discussion dominante. Fraser propose alors une autre façon de voir l'espace public. Selon cette dernière, il y a une pluralité d'arènes discursives où les contre-publics subalternes composés de gens ayant un handicap de genre, de race ou de classe (*Ibid.*, p. 138) peuvent énoncer un contre-discours tout en étant réellement entendus, puis y développer leur identité, ainsi que défendre leurs intérêts (*Ibid.*, p. 127). Ces groupes ou personnes marginalisées créent leur propre espace où ils peuvent communiquer dans un vocabulaire qu'ils partagent et bénéficier d'une reconnaissance mutuelle qui leur permet de « discuter, s'opposer et délibérer » (Wolton, 1999, p. 222) en parallèle de l'espace public dominant (Ferrarese, 2015).

Il est tout de même pertinent de noter, rapporte Dahlgren (2006), que tous les contre-publics subalternes n'ont pas le même poids politique et social. Certains groupes ont plus de pouvoirs que d'autres, parce qu'ils se rapprochent davantage des groupes qui prennent les décisions, alors que d'autres tentent plutôt de donner une voix à ceux qui n'en ont pas autrement.

À la lumière de la description que fait Nancy Fraser des contre-publics subalternes, je classe les enfants dans un groupe minoritaire désavantagé ayant un handicap d'âge ne leur permettant pas de développer leur identité et défendre leurs intérêts dans l'espace public dominant au même titre que les élites ou encore les universitaires, par exemple (Proulx, 2020). C'est notamment le cas en raison des médias traditionnels pour adultes qui ne s'adressent pas aux enfants. Ces derniers n'ont alors pas totalement accès au savoir (Haber, 2002), à l'information. Gingras (1995, p. 20) précise notamment que les jeunes

²⁰ Haber et Gingras utilisent les mots « sphère publique » et « espace public » de manière interchangeable. Par souci de cohérence, dans ce travail, je n'utilise que les termes « espace public ».

font partie des groupes « systématiquement défavorisés » dans l'accès aux médias. Les enfants se retrouvent donc marginalisés au même titre que les autres groupes minoritaires, dont les médias d'information traditionnels ne présentent pas les préoccupations. Voilà pourquoi il est pertinent d'observer de quelles façons les médias d'information pour les jeunes, comme *MÀJ*, amènent les enfants vers la citoyenneté.

2.2.3 Le rôle des médias d'information dans l'espace public

Les médias d'information jouent certainement un grand rôle dans l'espace public. En effet, pour Habermas, la communication publique passe bien souvent par les médias, car le philosophe percevait la presse comme un lieu où les opinions peuvent non seulement se former, mais aussi être véhiculées. Lits (2014, p. 78) explique même que l'espace public serait intimement lié aux médias depuis les débuts de la presse écrite, parce qu'elle a permis la publicité des idées étant « garante d'un modèle délibératif et raisonné ». Les médias contemporains sont les « intermédiaires symboliques collectifs » (Wolf, 1993) et non de simples transmetteurs d'informations qui agissent sur les masses (Lits, 2014, p. 79).

« Bien qu'une multitude de lieux puissent être associés à l'idée de sphère publique, l'espace public demeure malgré tout largement défini par les médias; du moins les médias constituent-ils le lieu privilégié incarnant l'espace public » (Gingras, 1995, p. 16). Gingras précise aussi que l'accès aux médias est essentiel pour que l'espace public puisse exister, ne serait-ce que pour avoir une pluralité de points de vue. À ce sujet, Gingras cite le professeur en études médiatiques Nicholas Garnham qui affirme que :

It is a commonplace to assert that public communication lies at the heart of the democratic process; that citizens require, if their equal access to the vote is to have any substantive meaning, equal access to sources of information and equal opportunities to participate in the debates from which political decisions rightly flow. (Garnham, 1990, p. 18)

Autant les médias traditionnels (télévision, presse écrite, radio) que les nouveaux (socio-numériques) peuvent soulever la réflexion chez le public et débiter le « processus de politisation ». Ils peuvent donc, possiblement, servir de déclencheurs pour conscientiser les gens (Proulx, 2020, p. 130).

2.3 Citoyenneté

Le cadre théorique se termine avec la citoyenneté, puisque ce concept englobe la pensée critique et la participation dans l'espace public. Être un citoyen signifie avoir « les ressources et les opportunités de

participer » dans les multiples sphères de la vie (Beauvais *et al.*, 2001, p. 7). « La citoyenneté est le statut juridique, politique et social permettant à un individu d'être reconnu comme membre d'une communauté politique et de participer à la vie politique de celle-ci » (Pitseys, 2017, p. 11).

Pitseys (2017) précise que pour le philosophe Alexis de Tocqueville (1835), la citoyenneté démocratique, également perçue comme « l'égalité des conditions », se retrouve dans toutes les sphères de la vie sociale. En d'autres mots, la citoyenneté ne se résume pas qu'au droit de vote et à la nationalité, bien qu'elle y soit souvent associée (Pitseys, 2017; Schnapper et Bachelier, 2002). « Elle [la citoyenneté] colore également l'ensemble des relations sociales que les individus entretiennent entre eux » (Pitseys, 2017, p. 11).

Ce concept peut être observé à l'aide de ces trois grandes dimensions :

1. Les droits civils et politiques qui permettent de participer à la vie civique, puis les responsabilités et les devoirs (voter, s'informer, juger, débattre, s'engager dans l'action collective, etc.);
2. L'accès à cette citoyenneté;
3. Les sentiments d'appartenance aux institutions (école, famille, groupes sociaux, etc.) qui forgent l'identité des citoyens (Beauvais *et al.*, 2001, p. 6; Granjon, 2014, p. 98; Pitseys, 2017, p. 11).

Premièrement, la citoyenneté implique de s'intéresser au bien commun. Tout comme pour participer dans l'espace public, les citoyens doivent faire preuve de pensée critique, et ainsi de bienveillance et d'empathie envers autrui, pour s'élever « au-dessus de leur intérêt particulier » dans l'optique de viser le bien public et commun et l'intérêt général (*Ibid.*, p. 13; Granjon, 2014, p. 98). Au même titre que la pensée critique et la participation dans l'espace public, la citoyenneté « ne peut être que pure rationalité » (Dahlgren, 2006; Schnapper et Bachelier, 2002, p. 193). Deuxièmement, pour participer et s'engager dans l'action collective, il faut avoir accès à la citoyenneté, un élément sur lequel je vais revenir dans les prochaines lignes. Troisièmement, la citoyenneté regroupe aussi les activités sociales que l'on²¹ pratique au quotidien.

²¹ « On » inclut également les enfants qui pratiquent des sports, qui apprennent des instruments de musique, qui s'impliquent dans les comités de leur école, etc.

2.3.1 Qui bénéficie de l'octroi de la citoyenneté?

Je reviens donc, dans cette section, sur la deuxième dimension : l'accès à la citoyenneté. La sociologue Dominique Schnapper (2002) explique que l'histoire a révélé que la citoyenneté n'a jamais été donnée. Elle « a été obtenue par les luttes sociales », puis elle est « vouée à connaître des réinterprétations et des développements » (p. 193). Elle donne notamment l'exemple des luttes féministes pour le droit de vote et la participation politique. Avant ces batailles, les femmes n'étaient pas totalement considérées comme des citoyennes, ce qui témoigne de la constante évolution de la citoyenneté et des personnes qui peuvent en bénéficier.

En principe, dans les démocraties libérales que l'on connaît aujourd'hui, tous les individus qui possèdent une « autonomie individuelle » peuvent avoir le statut de citoyen, mais certains ne sont pas jugés « aptes à participer à la vie publique » (Pitseys, 2017, p. 16) comme ils ne répondent pas tous à ce critère. « L'attribution de la pleine citoyenneté connaît différentes limites liées au manque supposé de maturité, d'intelligence, d'intérêt ou de moralité – en un mot : de compétence politique – des individus » (*Ibid.*). Parmi les personnes à qui il manque les « capacités réflexives à ces fins » on retrouve, entre autres, les personnes vivant avec un handicap mental sévère, celles qui ont un tuteur et les enfants (*Ibid.*). Comme je l'ai mentionné dans la section « problématique » de ce projet de mémoire, la citoyenneté est d'ailleurs souvent associée à l'âge adulte (Thomson *et al.*, 2004).

Les enfants sont également plus contraints que les adultes, car ils dépendent de ceux-ci notamment pour se financer et se déplacer. Ils sont aussi soumis à des règles, visant à les protéger, qui constituent des obstacles à leur participation à titre de citoyens (Beauvais *et al.*, 2001, p. 10). Par exemple, un élève de sept ans ne pourrait manquer une journée d'école pour manifester. Il risquerait d'être réprimandé autant par l'école que par ses parents.

Près de 19% de la population canadienne a moins de 18 ans²². Ce sont donc un peu plus de 7,3 millions de personnes qui n'ont pas accès à la citoyenneté au pays²³ alors qu'elles sont autant touchées par les décisions publiques que les adultes (Pitseys, 2017, p. 85), et ce, même si la participation et l'engagement

²² Statistique Canada. (2022, 21 décembre). *Estimations de la population au 1er juillet, par âge et sexe*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1710000501>

²³ Au Québec plus de 1,6 millions de personnes sont âgés entre 0 et 17 ans. Cette tranche d'âge représente 18,6% de la population dans la province.

social des enfants se manifestent tout simplement différemment. L'étude du *Canadian Policy Research Networks* indique aussi que « la participation des jeunes dans les loisirs est une forme d'engagement dans la communauté » (*Ibid.*, p. 10), parce que la citoyenneté, c'est aussi un lien d'appartenance avec la communauté (Pitseys, 2017).

2.3.2 Le rôle des médias d'information dans la citoyenneté

C'est entre autres par l'entremise des médias que les gens apprennent les normes qui régulent la société (Lebel, 2006, p. 87). Ils sont de « puissants outils d'organisation de la dimension publique » (Granjon, 2014, p. 98). Ceux-ci exercent effectivement « une influence sur les perceptions, opinions et attitudes des citoyens » (*Ibid.*).

Les médias d'information reflètent d'autant plus la société, puisque le journaliste est un acteur social qui participe à co-construire le paysage informationnel (Delforce, 1996; Lebel, 2006). Il est un « juge du vrai » (Jaubert et Rivron, 2021, p. 11) et un « entrepreneur de la morale » (*Ibid.*, p. 2) qui se donne une grande part de responsabilité dans la « construction sociale de la réalité publique » (*Ibid.* p. 11).

De plus, le Conseil de presse du Québec (2015, p. 6) recommande aux journalistes de « privilégier les informations pouvant répondre aux préoccupations politiques, économiques, sociales et culturelles des citoyens afin que ceux-ci puissent participer de manière éclairée à la vie démocratique ». *MÀJ*, en collaborant avec de jeunes personnes, participe à inclure les enfants dans le paysage informationnel en créant une discussion à leur hauteur qui implique des sujets qui les préoccupent plus directement.

Le cadre théorique peut être résumé ainsi : la pensée critique est une « pensée réfléchie et raisonnable » (Ennis, 2015, p. 32) qui implique aussi une dimension affective comme le fait de prendre soin des autres (Roland Martin, 1992) dans l'optique de « réaliser un mieux possible et souhaitable » pour tous (Boisvert, 2015, p. 31). Celle-ci est nécessaire pour participer dans l'espace public et ainsi répondre aux critères d'un citoyen. L'espace public est le lieu où les citoyens peuvent se réunir, discuter, se former une opinion et exercer une influence (Habermas, 1992). Pour y participer, il faut notamment faire preuve de raison et désirer s'impliquer. Les enfants y sont toutefois souvent exclus en raison de leur âge et de leurs difficultés

à accéder aux médias traditionnels pour adultes²⁴. Ensuite, la citoyenneté est un statut qui permet, entre autres, à un individu de participer à la vie politique et publique (Pitseys, 2011, p. 11). Elle implique aussi de s'intéresser au bien commun, et ne peut être que pure rationalité. Enfin, elle est en constante redéfinition.

Ces recherches m'ont permis de constater qu'il n'y a pas d'âge pour poser un regard critique sur les phénomènes d'intérêt public (Hemming, 2000) et que les jeunes ne sont pas dépouillés de cette compétence, bien qu'ils soient systématiquement défavorisés dans l'accès aux médias et exclus de l'espace public dominant (Fraser, 2011; Gingras, 1995; Proulx, 2020). Les enfants s'impliquent dans la société et réalisent leurs devoirs et responsabilités de citoyens. Ils le font seulement différemment, en participant à des loisirs par exemple. Le cas de la jeune militante pour l'environnement Greta Thunberg et du mouvement qu'elle a créé au sein de la jeunesse sera notamment évoqué dans le chapitre suivant consacré à la méthodologie.

Enfin, les médias d'information jouent un rôle primordial dans le développement de la citoyenneté chez les jeunes, parce qu'ils permettent de prendre connaissance des événements d'actualité et ainsi, peut-être, susciter l'indignation chez eux en les conscientisant (Proulx, 2020, p. 130). Ce qui précède m'a permis de dégager cinq éléments de la citoyenneté, qui caractérisent la participation à l'espace public en faisant usage de pensée critique. J'ai utilisé celles-ci pour analyser les façons dont les médias d'information s'adressant aux enfants peuvent aussi les initier à la citoyenneté. Ces cinq éléments sont:

1. L'ouverture d'esprit;
2. L'empathie, l'humilité et la bienveillance;
3. La raison, l'ordre et les capacités de réflexion;
4. L'autodétermination rationnelle;
5. La puissance d'agir.

Le chapitre suivant, consacré à la méthodologie, évoque les critères précis pour chacun de ces éléments tirés de la littérature spécialisée sur laquelle s'appuie le cadre théorique.

²⁴ Les enfants n'ont pas tous des chances égales d'accéder à la citoyenneté, ils ne représentent pas un tout homogène (Beauvais *et al.*, 2001). Les différentes classes socioéconomiques, le genre, la situation géographique sont des facteurs qui influencent également cet accès (*Ibid.*)

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans les lignes qui suivent, je décortique les différentes étapes de ma méthodologie. J'explique d'abord mon processus de recrutement. Je reviens ensuite sur les raisons qui m'ont poussée à me concentrer sur le média *MÀJ*, puis j'indique celles qui m'ont amenée à choisir un thème précis pour lancer la discussion : l'environnement. Par la suite, j'expose ma stratégie de recherche qui a consisté à réaliser deux séances de *focus group* avec neuf enfants au total. Pour faciliter cette étape, qui peut représenter un défi avec les enfants, j'ai rencontré tous les participants à deux reprises. La première fois, je leur ai présenté mon projet et leur ai demandé de réaliser des journaux de bord qui nous ont servi de point de départ lors des séances de *focus group*, soit durant la deuxième rencontre. À la suite de cela, je fais état des questions ouvertes qui ont guidé la discussion et de la grille (voir tableau 3.1) qui m'a permis de classer et d'analyser les réponses des participants. Après ceci, j'indique la méthode d'analyse de données utilisée, puis je fais part des limites de la recherche et enfin, j'évoque les considérations éthiques de ce mémoire.

3.1 Recrutement des participants

La phase de recrutement des participants s'est déroulée en trois étapes. Premièrement, j'ai contacté une enseignante dans mon entourage qui œuvre au sein d'un groupe de sixième année dans une école primaire publique à Laval. Je suis donc allée à la rencontre de ses élèves et je leur ai présenté mon projet. Je leur ai indiqué que leur participation n'était en aucun cas obligatoire et que, s'ils prenaient part à la recherche, ils ne seraient pas évalués ou jugés. Seulement trois jeunes de cette classe ont manifesté leur intérêt, bien que j'espérais obtenir six candidatures. J'ai tout de même procédé à la séance de *focus group* avec ceux-ci avant de repartir à la recherche de participants.

Deuxièmement, j'ai contacté un autre enseignant de mon entourage pour présenter mon projet à ses élèves. Celui-ci enseigne l'histoire en première secondaire dans une école privée sur la Rive-Sud de Montréal. Aucun enfant de cette classe n'a donné sa candidature. Il est important de noter qu'il n'y avait aucune incitation à participer (aucune compensation quelconque). La différence d'âge entre les enfants en sixième année du premier groupe que j'ai rencontré et ceux de première secondaire est minime, mais j'ai quand même eu l'impression que les élèves de première secondaire étaient plus conscients du regard et du jugement des autres et qu'ils étaient ainsi plus timides à participer. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de retourner dans une classe au primaire.

Troisièmement, j'ai recontacté la première enseignante en sixième année de l'école publique à Laval où j'ai recruté les trois premiers participants. Celle-ci m'a recommandé une collègue qui enseigne en cinquième année à la même école. J'ai approché cette dernière et je suis allée à la rencontre des élèves de son groupe pour leur expliquer mon projet et pour leur demander s'ils désiraient participer à ma recherche. Dans cette classe, j'ai recruté six participants.

J'ai donc réalisé deux séances de *focus group* au total : la première avec trois enfants en sixième année (les enfants numérotés de un à trois dans les chapitres qui suivent) et la deuxième avec six enfants en cinquième année (les enfants numérotés de quatre à neuf dans les chapitres qui suivent).

3.2 Un média précis : *MÀJ*

Comme je l'ai exposé dans la mise en contexte de ce mémoire, le média *MÀJ* m'intéresse particulièrement pour quatre raisons : son accès facilité pour les petits étant donné sa gratuité, sa collaboration avec les jeunes, son ton adapté aux enfants et sa présence sur les médias sociaux numériques, dont TikTok. De plus, *MÀJ* traite d'à peu près les mêmes sujets que les médias traditionnels. J'ai nommé ces éléments aux jeunes lorsque je leur ai demandé de s'informer sur le média *MÀJ*. C'était très important pour moi qu'ils comprennent pourquoi j'ai choisi ce média pour eux.

3.3 Un thème pour lancer la discussion : l'environnement

La grève mondiale pour le climat qui s'est tenue à Montréal le 27 septembre 2019 avait attiré une foule record. Celle-ci était organisée et chapeautée par des jeunes. Greta Thunberg était notamment à Montréal pour l'événement²⁵. Les manifestations de grande envergure qui ont lieu pour l'environnement partout à travers le monde depuis 2018 ont confirmé que les jeunes sont à l'avant-garde dans les luttes contre les changements climatiques (Sloam *et al.*, 2022, p. 2).

The coalition of campaigns and groups which are leading the climate change protest is, in essence, a global social movement. [...] and the young people who have been at the forefront of this wave of activism have achieved a huge amount in a relatively short space of time in terms of how they have contributed to the shaping of global and national responses to the climate crisis. As a result, there is occurring a transformation of democratic life in which there

²⁵ Léveillé, J.-T. (2019, 28 septembre). Grève mondiale pour le climat : foule record à Montréal. *La Presse*, section Environnement. <https://www.lapresse.ca/actualites/environnement/2019-09-28/greve-mondiale-pour-le-climat-foule-record-a-montreal>

are important spaces and opportunities for youth agency to come to the fore. (Sloam *et al.*, 2022, p. 7)

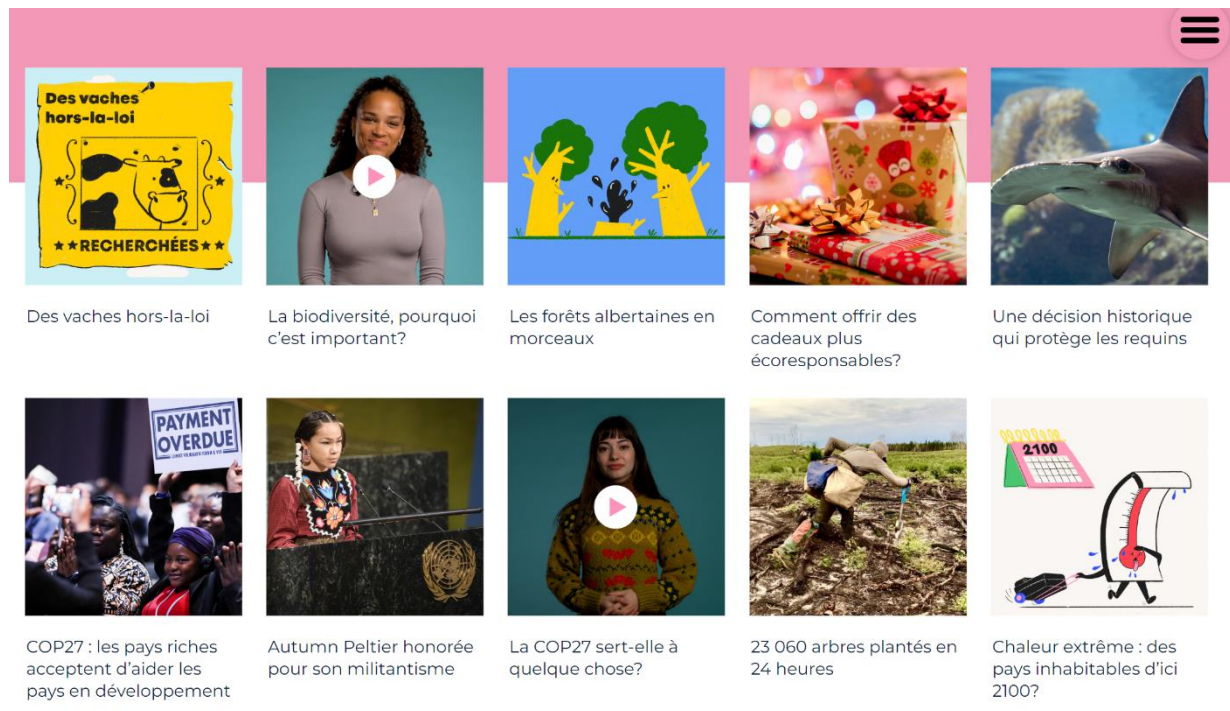
Les jeunes générations de partout à travers le monde sont particulièrement déçues de l'inaction des décideurs politiques (Pickard, 2022) quant à l'environnement. Ainsi, même pour les jeunes qui ne sont pas activistes, l'environnement est une préoccupation plus importante que pour les plus vieilles générations, selon de nombreux sondages récents (Amnistie internationale, 2019; Hayward, 2021; O'Brien *et al.*, 2018; Pickard, 2022, p. 9).

C'est donc en bonne partie parce que la thématique de l'environnement touche particulièrement la jeunesse que je l'ai choisie pour lancer la discussion. J'insiste sur le verbe « lancer », car les jeunes en ont profité pour aborder d'autres thématiques d'actualité : les élections provinciales (automne 2022), les jeux vidéo, le décès de la reine Elizabeth II, les lois sur l'avortement aux États-Unis, etc. Enfin, j'avais aussi choisi le thème de l'environnement, puisqu'il touche tout le monde, peu importe les origines, le sexe, la classe, etc.

Sur le site web de *MAJ*, une section est d'ailleurs consacrée à ce thème. Dans celle-ci, on retrouve, entre autres, des capsules vidéo dans lesquelles des personnalités publiques comme le chanteur Émile Bilodeau et l'écologiste Laure Waridel expliquent la responsabilité collective, l'écoanxiété ou encore le coût de l'inaction, puis des articles sur les façons de voyager de manière plus écoresponsable, par exemple²⁶.

²⁶ Radio-Canada. (s. d.). *Environnement | MAJ*. <https://ici.Radio-Canada.ca/jeunesse/maj/fil-actualite/1003541/environnement>

Figure 3.1 Quelques articles et capsules vidéo de la section environnement du site de MÀJ



Source : Capture d'écran tirée de la section environnement du site web de MÀJ

3.4 Stratégies de recherche

Mon enquête est qualitative. Mon principal outil de collecte de données est constitué de deux séances de *focus group*. Pour alimenter ces séances, j'ai demandé aux jeunes participants de remplir des journaux de bord (voir annexe F) qui nous ont servi d'outils de discussion lors de la séance.

3.4.1 Journaux de bord

Durant la première rencontre avec les enfants des deux classes, je me suis présentée et j'ai expliqué ma recherche. J'ai aussi demandé à ceux qui manifestent de l'intérêt pour participer à la discussion de remplir un journal de bord dans lequel ils avaient l'option d'écrire un mot clé, une petite phrase ou encore de faire un dessin chaque jour en lien avec ce qu'ils ont appris par rapport à l'environnement sur le site de MÀJ dans la journée.

Je leur ai suggéré de décrire très brièvement comment ils se sentent face à une nouvelle ou une capsule qu'ils ont regardée, ce qu'ils y ont appris, si c'était clair pour eux (ou comment cela aurait pu être plus clair) et qu'est-ce qu'ils aimeraient faire pour changer la situation dans le cas où il est préférable que celle-ci

soit changée. De cette manière, lorsque nous nous sommes rencontrés pour la seconde fois, environ une semaine plus tard pour les séances de *focus group*, les participants avaient déjà réfléchi à la question. De plus, cet outil m'a permis d'explorer des avenues auxquelles je n'aurais pas pensé et qui intéressent véritablement les participants. Il s'agissait d'une autre façon de leur laisser une voix et de la place dans l'espace public. En effet, au début des deux séances, j'ai demandé aux participants de m'expliquer ce qu'ils ont indiqué dans leur journal de bord respectif, ce qui leur a permis de se dégêner pour la suite de la discussion. J'ai par la suite récupéré leurs journaux de bord que j'ai détruits au moment de remettre ce mémoire. Je n'ai pas analysé le contenu écrit qui s'y trouvait.

3.4.2 *Focus group*

Pour l'intellectuel français Serge Moscovici (1984), « nous pensons avec la bouche », d'où l'intérêt de passer par la discussion pour obtenir des éléments de réponse à la question de recherche. J'ai choisi de faire des séances de *focus group* puisque cette méthode permet non seulement la « formation d'idées, de croyances et d'opinions » grâce à la communication à voix haute (Kitzinger *et al.*, 2004, p. 239), mais aussi d'observer les interactions entre les participants (*Ibid.*, p. 237), puis de libérer la parole des enfants qui sont plus timides. Effectivement, l'interaction entre les participants était un aspect fort intéressant lors des deux séances. L'effet de groupe a aidé les participants les plus gênés à s'ouvrir comme le font leurs camarades et amis (*Ibid.*, p. 241). Le contexte social du *focus group* a ainsi offert aux participants la possibilité de se sentir dans un environnement plus naturel que lors des entretiens semi-directifs en tête-à-tête (*Ibid.*, p. 239). Je ne voulais absolument pas que les enfants se sentent en évaluation. Au contraire, comme je souhaitais leur donner une voix pour qu'ils puissent discuter librement sans craindre d'être jugés. Selon mon observation, les enfants ne craignaient pas d'exprimer leurs opinions et d'évoquer des questions.

Pour encourager la conversation de groupe et pour faire en sorte que celle-ci se déroule de la manière la plus naturelle possible, j'ai expliqué aux enfants qu'il est préférable qu'ils se parlent entre eux et non à moi, qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et j'ai répété que je ne suis pas là pour les évaluer. Je leur ai aussi expliqué que les désaccords ne sont pas problématiques, parce qu'ils servent à justifier leurs points de vue (*Ibid.*, p. 241).

Ensuite, comme il s'agit d'enfants, j'ai procédé de manière un peu plus ludique. Pour la première session de *focus group*, qui s'est déroulée le 12 septembre 2022, j'ai emmené les enfants à l'extérieur. Je voulais

leur montrer que ce n'est pas une activité formelle et que je souhaite qu'ils soient plus à l'aise que s'ils étaient entre les murs de leur école. Toutefois, je ne pouvais pas emmener les enfants du deuxième groupe à l'extérieur, puisqu'il faisait trop froid (la deuxième session de *focus group* s'est déroulée le 11 octobre 2022). Dans les deux cas, je leur ai remis leur journal de bord respectif pour qu'ils puissent partager ce qui les a le plus marqués par rapport à l'actualité environnementale des derniers jours. Ceci m'a permis d'évaluer les façons dont les médias d'information qui s'adressent à eux les amènent vers la citoyenneté.

J'ai également rédigé des questions ouvertes (voir la liste de questions au point 3.4.3²⁷) sur de petits cartons colorés que j'ai distribués aux élèves au hasard. Les participants étaient invités à lire la question qui se trouvait sur leur carton, à réfléchir à une réponse dans leur tête et à y répondre devant le groupe. J'ai ensuite demandé aux autres ce qu'ils pensaient de la réponse de leur camarade. Je suis demeurée alerte à leurs réponses pour leur demander des clarifications ou pour rebondir sur ce qu'ils disaient. Par exemple, le participant 4 (deuxième séance, 2022) a mentionné vivre avec de l'écoanxiété. Je lui ai donc demandé, s'il se sentait à l'aise de nous en dire davantage (quand a-t-il rencontré le terme pour la première fois, comment il a réalisé qu'il en était victime, est-ce que cela le gêne beaucoup et pourquoi, etc.).

J'avais prévu une heure pour la première séance de discussion, mais nous n'avons pris qu'une quarantaine de minutes. Alors, j'avais prévu environ 45 minutes pour la deuxième séance, mais les participants souhaitaient qu'on prenne l'heure du dîner au complet. Cette disparité de temps s'explique probablement par le fait que les enfants étaient deux fois plus nombreux lors de la seconde séance de *focus group*.

Les enseignantes des deux groupes étaient accessibles dans l'établissement scolaire durant les deux séances au cas où j'avais besoin d'elles. Cela dit, je n'ai pas eu recours à leur aide lors des deux séances de discussions. Enfin, j'ai enregistré les deux discussions sur mon téléphone cellulaire, un élément dont j'ai fait part aux participants.

3.4.3 Liste de questions utilisées lors des discussions

Questions pour amener le sujet :

²⁷ Ce sont celles qui ont été posées aux enfants des deux séances de *focus group*. À noter que j'ai adapté et ajouté certaines questions en fonction des discussions.

1. *Dites-moi ce qui vous a marqué dans l'actualité environnementale présentée sur MÀJ cette semaine en vous inspirant de ce que vous avez écrit ou rédigé dans votre journal de bord.*
2. *Quelles nouvelles liées à l'environnement vous ont particulièrement marquées, et pourquoi?*
3. *Qu'avez-vous appris que vous auriez envie de partager?*

Questions qui m'ont aidée à évaluer l'ouverture d'esprit :

4. *Que pensez-vous de ce que tel camarade de classe vient de dire, et pourquoi? Ceci m'a permis d'observer s'ils sont ouverts au point de vue des autres et s'ils sont en mesure de changer leur position à la lumière de nouvelles informations.*
5. *Peux-tu m'expliquer ce que tu veux dire avec ceci? Cela m'a permis de m'assurer que les participants plus timides développent leurs réponses, qu'ils en disent plus.*

Questions qui m'ont aidée à évaluer l'empathie, l'humilité, la bienveillance, l'utilisation de la raison, l'autodétermination rationnelle et la puissance d'agir²⁸ :

6. *Comment peut-on, personnellement et collectivement, améliorer la situation environnementale?²⁹*
Cette question m'a permis de constater que les participants avaient parfois de la difficulté à garder à l'esprit la préoccupation fondamentale du contexte. Effectivement, les jeunes avaient tendance à s'égarer. J'explique ce constat dans le chapitre 5. Cela dit, cette question m'a aussi permis d'évaluer si les jeunes cherchent des précisions lorsque c'est nécessaire et s'ils utilisent leurs connaissances sur le sujet. De plus, cette question m'a permis de constater que les jeunes font preuve d'engagement citoyen et qu'ils désirent s'impliquer dans les sphères publiques de la vie (Cohen, 1989).
7. *En quoi la situation environnementale est-elle grave et pour qui l'est-elle selon vous? Cette question m'a permis de prendre conscience du niveau d'empathie chez les jeunes face à des*

²⁸ J'ai écrit ces questions sur des cartons colorés que j'ai distribués aux enfants. Ce sont donc des questions qu'ils ont lues. J'ai fait cela pour rendre les séances de *focus group* plus dynamiques que si j'avais été la seule à poser des questions durant toute la séance, par exemple.

²⁹ J'ai simplifié les mots des questions et j'ai répété chaque question en utilisant des synonymes lorsque j'ai discuté avec les jeunes. Par exemple, pour cette question, je leur ai demandé : *Comment est-ce que chacun d'entre nous peut faire sa part et que devrions-nous faire tout le monde ensemble pour que les choses changent?*

situations qui ne les touchent pas forcément directement et qu'ils sont en mesure d'utiliser leurs habiletés cognitives et affectives (leur tête et leur cœur).

Questions qui m'ont aidée à lier les concepts de mon cadre théorique aux médias d'information jeunesse³⁰ :

8. *Comment avez-vous trouvé les reportages de MÀJ?*
9. *Qu'est-ce qui vous a plu dans ceux-ci? À l'inverse, qu'est-ce qui vous a moins plu et comment le média pourrait-il s'améliorer pour vous rejoindre davantage?*
10. *Sur une échelle de 1 à 10, à combien vous sentez-vous informé, et pourquoi?* Cette question m'a permis de comprendre que les participants de ma recherche se sentent tous assez bien informés. Personne ne s'est donné une note inférieure à 5/10.
11. *Comment vous prononcez-vous par rapport à l'environnement lorsque vous le faites (avec vos amis, votre enseignante, votre famille, etc.)?* Cette question m'a permis d'observer plus directement les façons dont les médias d'information jeunesse amènent les jeunes à discuter avec les gens qui composent leur environnement social. Bref, j'ai pu voir comment les médias teintent leurs discussions.
12. *Comment avez-vous trouvé l'exercice de vous informer et de discuter ce midi?* Cette toute dernière question m'a fait réaliser que les enfants qui ont participé à ma recherche ont apprécié le fait qu'un adulte sollicite leur aide et leur demande ce qu'ils pensent par rapport à des sujets « chauds », « importants », « d'adultes », etc. Les résultats liés à chacune de ces questions sont exposés dans les chapitres qui suivent.

Tout au long de la discussion, j'ai observé si les participants ont fait preuve d'ouverture d'esprit, d'empathie, de raison, d'engagement, et de désir d'implication, tous des enjeux fondamentaux de la citoyenneté. J'ai aussi ajouté quelques questions en fonction de leurs réponses, de leurs intérêts, de leurs questionnements. J'en ai même inséré quelques-unes qui avaient comme seul objectif de les mettre à l'aise. Par exemple, je leur ai demandé quelle carrière ils envisageaient pour leur avenir, afin qu'ils sachent que je m'intéresse à eux.

³⁰ Ce sont des questions que j'ai lancées à n'importe quel moment lors des deux séances de *focus group* pour entretenir la discussion et/ou pour la réorienter vers ma question de recherche.

3.4.4 Grille d'analyse

La grille d'analyse ci-bas est vierge. Il s'agit de celle que j'avais sous les yeux lors des séances de *focus group*. Cette grille est présentée remplie et fragmentée dans le chapitre sur les résultats. J'ai dû fragmenter la grille d'analyse remplie, parce qu'elle était trop longue pour être lisible en un seul morceau. Dans le chapitre suivant, la grille est donc divisée par éléments : ouverture d'esprit, empathie, humilité et bienveillance, ordre et capacité de réflexion, autodétermination rationnelle et puissance d'agir.

Tableau 3.1 Grille d'analyse vierge

		Y A-T-IL PRÉSENCE DE:	CRITÈRES ÉTABLIS À PARTIR DE LA LITTÉRATURE SPÉCIALISÉE	RÉPONSES DES JEUNES	LIENS AVEC LEURS MANIÈRES DE S'INFORMER	NOTES INSCRITES AU MOMENT DE L'ANALYSE	
CITOYENNETÉ	PENSÉE CRITIQUE	4.1.1 OUVERTURE D'ESPRIT (ENNIS, 2015)	CONSIDÉRER SÉRIEUSEMENT LES POINTS DE VUE DES AUTRES				
			SUSPENDRE SON JUGEMENT LORSQUE LES PREUVES SONT INSUFFISANTES				
			PRENDRE POSITION ET CHANGER CELLE-CI LORSQUE LES PREUVES SONT INSUFFISANTES				
	PARTICIPATION DANS L'ESPACE PUBLIC	4.1.2 EMPATIE, HUMILITÉ ET BIENVEILLANCE (PAUL, 1992; HEMMING, 2000; ROLAND MARTIN, 1992; THAYER-BCON, 1998)	UTILISER SA SUBJECTIVITÉ, SON IMAGINATION ET SON INTUITION POUR SE METTRE À LA PLACE DES AUTRES ET DÉFENDRE LES CAUSES QUI SONT IMPORTANTES POUR LA PERSONNE				
			4.1.3 RAISON, ORDRE ET CAPACITÉS DE RÉFLEXION (ENNIS, 2015; WOLTON, 1999)	PRENDRE EN COMPTE L'ENSEMBLE DE LA SITUATION			
				GARDER À L'ESPRIT LA PRÉOCCUPATION FONDAMENTALE DU CONTEXTE			
				CHERCHER DES PRÉCISIONS			
				UTILISER SES CONNAISSANCES DE BASE ET SES CONNAISSANCES SUR LA SITUATION			
	UTILISER SES HABILITÉS						
	4.1.4 AUTODÉTERMINATION RATIONNELLE (HABER, 2002)	UTILISER SA TÊTE ET SON COEUR POUR ÉCHANGER DES IDÉES ET CONTRIBUER À LA DISCUSSION QUI SE DÉROULE DANS L'ESPACE PUBLIC. (DAHLGREN, 2006)					
4.1.5 PUISSANCE D'AGIR (HABER, 2002)	FAIRE PREUVE D'ENGAGEMENT CITOYEN ET DÉSIR D'IMPLICATION DANS LES SPHÈRES PUBLIQUES DE LA VIE (COHEN, 1989)						

3.5 Analyse des données

Pour analyser les données et extraire le sens de celles-ci (Biémar, 2009, p. 59; Paillé et Mucchielli, 2016), je me suis inspirée des étapes proposées par David R. Thomas (2006) tout en développant des techniques plus personnelles qui m'ont aidée à être plus efficace et méthodique.

J'ai d'abord retranscrit l'enregistrement de la première séance, puis je me suis familiarisée avec les données brutes en relisant celles-ci à plusieurs reprises. Ensuite, j'ai établi un code de couleurs³¹ pour associer rapidement chaque passage à l'un des cinq principaux éléments qui sont fondamentaux dans la citoyenneté : ouverture d'esprit (jaune); empathie, humilité, bienveillance (rose); raison, ordre, capacités de réflexion (bleu); autodétermination rationnelle (brun); puissance d'agir (vert). Cela m'a servi à classer plus facilement les réponses des participants dans la grille d'analyse par la suite, ainsi qu'à les mettre en relation avec l'action de s'informer dans un média d'information jeunesse, puis à en tirer du sens. J'ai également souligné de mauve les passages lors desquels les élèves abordaient les médias d'information, puis j'ai coloré de gris pâle les passages qui me semblaient inutiles ou plutôt hors contexte. En insérant les passages colorés dans la grille d'analyse, j'ai pu émettre de premiers constats que j'ai validés après avoir répété la même procédure avec le verbatim du second groupe³².

J'ai ainsi observé à quel égard les enfants font preuve de pensée critique et quelles conditions de participation à l'espace public ils respectent. Je suis aussi restée attentive aux manières dont les médias d'information comme *MÀJ* les ont amenés à être en mesure de réfléchir de la sorte. Finalement, j'ai relu l'ensemble de la grille d'analyse à quelques reprises pour ne conserver que les informations essentielles (enlever les parties superflues et la rendre plus lisible). C'est ainsi que j'ai pu proposer des résultats en mettant en relation tous les éléments de réponse qui se trouvent dans les chapitres suivants. Ce processus d'analyse m'a aussi permis d'émettre quelques remarques supplémentaires que je n'avais pas envisagées avant de rencontrer les enfants. Ces remarques sont explicitées au point 5.2.

3.6 Limites de la recherche

Ce mémoire comporte trois limites principales. La première est le nombre d'enfants qui constituent l'échantillon. Je ne peux prétendre que neuf jeunes représentent l'ensemble des enfants. En effet, tous

³¹ Je n'ai pas utilisé de logiciel. J'ai donc fait un code de couleurs à la main.

³² J'ai retiré les couleurs de la grille à la fin de l'analyse pour qu'elle soit lisible.

les jeunes que j'ai rencontrés étaient assez différents, et ce bien que j'aie pu soulever de nombreuses similitudes et répétitions dans leur discours et leur attitude. De plus, tous les participants proviennent de la même école et donc de la même région et semblent appartenir à la même classe sociale ou à peu près. Cela dit, j'ai dû procéder de la sorte par souci de réalisme. J'ajouterais aussi que mon objectif n'était pas de généraliser, mais plutôt de bien comprendre le phénomène en prenant le temps de discuter avec les participants.

La deuxième limite de ce mémoire est le nombre de fois où j'ai rencontré les participants. Il serait pertinent, dans une future recherche, de rencontrer les enfants participants à plus d'une reprise pour évaluer leur cheminement et le développement de leur pensée critique au fur et à mesure qu'ils s'informent sur les médias d'information pour leur groupe d'âge. Ceci demanderait une organisation plus importante avec les enseignantes des participants pour que la séance de *focus group* soit prévue de manière périodique.

La troisième limite de cette recherche est ma position en tant que chercheuse et mon intérêt pour les enfants. Mon passé comme animatrice de camp de jour a contribué à développer chez moi un sentiment d'empathie pour les jeunes qui a probablement teinté ma façon d'interagir avec eux et d'évaluer leurs réponses. J'ai donc analysé les séances de discussion de la manière la plus méthodique possible pour éviter que mon biais ne prenne trop de place. Je suis tout de même consciente que mes expériences personnelles ont un impact sur cette recherche.

3.7 Considérations éthiques

J'ai dû demander une approbation au Comité d'éthique de la recherche pour les étudiants (CERPE) (voir annexe A), puisque ma recherche implique des personnes pour lesquelles les réponses collectées m'ont aidée à répondre à la question de ce mémoire. J'ai dû concevoir des formulaires de consentement pour personnes mineures (voir annexe B), ainsi qu'un document préparatoire (voir annexe C) et un document visant à assurer la confidentialité des participants (voir annexe D) pour renseigner et préparer les enseignantes des élèves participants. De plus, j'ai demandé une lettre d'autorisation à la directrice de l'école pour mener ma recherche dans l'établissement scolaire (voir annexe E). J'ai aussi demandé une signature symbolique aux enfants sur le formulaire de consentement pour personnes mineures, afin qu'ils comprennent, eux aussi, l'étendue de mon projet et qu'ils y adhèrent avant de participer. Les deux séances se sont très bien déroulées, aucun jeune n'a éprouvé de malaise quelconque.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, je fais état des résultats obtenus lors des deux séances de *focus group* que j'ai réalisées auprès de neuf enfants de cinquième et de sixième année dans une école primaire publique de Laval. J'analyse ces résultats à partir de cinq dimensions de la citoyenneté que j'ai établies à l'aide de la littérature spécialisée. À titre de rappel, les cinq éléments sont : l'ouverture d'esprit (Ennis, 2015), l'empathie, l'humilité et la bienveillance (Hemming, 2000; Paul, 1992; Roland Martin, 1992; Thayer-Bacon, 1998), la raison l'ordre et les capacités de réflexions (Ennis, 2015; Wolton, 1999), l'autodétermination rationnelle (Haber, 2002) et la puissance d'agir (Haber, 2002). Pour chacun de ces éléments, j'expose la partie lui correspondant de la grille d'analyse remplie avec des passages prononcés par les participants. Ensuite, je sous-divise l'analyse en critères précis qui m'ont permis d'opérationnaliser ceux-ci. À la fin de ce chapitre, j'établis des liens entre le fait de s'informer et de discuter et la citoyenneté.

L'échantillon original comporte trois garçons et six filles, mais tous les participants sont nommés au masculin pour assurer, le plus possible, leur anonymat. À noter également que les citations des enfants ont été laissées pratiquement telles quelles pour exposer le plus fidèlement possible leurs réponses. Certaines d'entre elles peuvent donc contenir des fautes de syntaxe. Cependant, puisque ces passages ont été prononcés à l'oral, certains d'entre eux étaient difficiles à comprendre à l'écrit. J'ai donc adapté quelques phrases en ajoutant des mots entre crochets, notamment, pour m'assurer que les réponses soient lisibles et compréhensibles.

4.1 Cinq principaux éléments établis à partir de la littérature spécialisée

4.1.1 Ouverture d'esprit

Tableau 4.1 Réponses des participants correspondant à l'ouverture d'esprit

Y A-T-IL PRÉSENCE DE:	CRITÈRES ÉTABLIS À PARTIR DE LA LITTÉRATURE SPÉCIALISÉE	RÉPONSES DES JEUNES	LIENS AVEC LEURS MANIÈRES DE S'INFORMER	NOTES INSCRITES AU MOMENT DE L'ANALYSE
4.1.1 OUVERTURE D'ESPRIT (ENNIS, 2015)	CONSIDÉRER SÉRIEUSEMENT LES POINTS DE VUE DES AUTRES	<p>3: J'ai déjà lu un article sur MÀJ, c'était [sur le film Buzz Lightyear]. Il y a une scène qui a presque été coupée [dans le film]. C'est que Alicia, la meilleure amie de Buzz, elle embrassait sa femme et Alicia c'est une fille, donc elle est homosexuelle, ça fait que là ils ont failli couper [la scène]. Mais là, il y en avait beaucoup qui étaient mécontents qu'ils allaient la couper, ça fait qu'ils l'ont gardée. Et c'est aussi un bon choix parce que : il n'y a pas de mal à être gai.</p> <p>5: Oh! T'allais le nommer (en pointant le participant 4)? C'est pas grave si oui, je peux parler après</p> <p>6: D'après moi [le participant 8] a raison, [...] j'ai trouvé ça le fun de m'informer sur MÀJ pour quelque chose que je pouvais mieux comprendre que l'actualité [qui nous est présentée d'habitude] où il y a des mots que je comprenais pas. J'ai trouvé ça le fun, mais [c'est vrai que] si après il y avait [des choses] qu'on ne comprenait pas, un mot ou quoi que ce soit qui nous était pas dit, [ça serait bien qu'on] on marque pis là "oumff" ça dit la réponse et on pourrait mieux comprendre le texte je pense.</p>	<p>Le participant a appris cela sur MÀJ.</p> <p>L'enfant parle de son expérience avec MÀJ en rebondissant sur ce que le participant 8 disait.</p>	<p>Le participant fait preuve d'ouverture d'esprit en considérant le point de vue des autres, soit ceux qui ne seraient pas dans la même situation que lui.</p> <p>Les participants sont très à l'écoute les uns des autres.</p>
	SUSPENDRE SON JUGEMENT LORSQUE LES PREUVES SONT INSUFFISANTES	<p>2: Ben moi je pense que c'est normal [d'être homosexuel]. C'est normal, on a le droit d'être gai et toutes sortes d'affaires comme ça, mais ma mère me dit tout le temps que c'est une malédiction. Elle dit tout le temps qu'il faut pas que je reste avec des personnes [homosexuelles].</p> <p>5: Ben moi j'ai trouvé ça le fun [la discussion] et le truc que j'ai aimé, c'est qu'on n'avait pas à partager tous la même opinion, c'est pas comme quelqu'un dit quelque chose, [le participant 6] par exemple, il dit oh l'avortement c'est nul et un autre dit : l'avortement c'est cool, ben non, il y avait pas de jugements entre nous.</p> <p>4: Si un [participant] avant une idée, un autre en avait une aussi et on pouvait l'améliorer</p> <p>Médiatrice/animatrice: Vous vous êtes beaucoup écouté?! Oui [tu peux y aller participant 4].</p> <p>Médiatrice/animatrice: Oui, vous avez réussi à monter vos solutions ensemble et tout ça.</p> <p>7: Oui [...] comme ça on va en savoir plus, parce qu'on a tous amené quelque chose [à la discussion]</p>		
	PRENDRE POSITION ET CHANGER CELLE-CI LORSQUE LES PREUVES SONT INSUFFISANTES	<p>3: Ummm, [je crois que la situation environnementale est le plus grave pour] les animaux. Il y a plein d'espèces qui vont disparaître.</p> <p>5: Mais moi dans tout ça le truc que j'aurais aimé, c'est genre que toutes nos idées, les gouvernements les prennent.</p>	<p>Le participant a appris cela sur MÀJ.</p>	<p>Le participant est en mesure de prendre position.</p> <p>Le participant exprime une opinion: celle d'être entendu.</p>

J'ai sous-divisé cette catégorie en trois critères spécifiques évoqués par les auteurs qui se retrouvent dans la partie sur la pensée critique de ce projet de recherche. Comme indiqué dans le tableau ci-haut, ces trois critères sont inspirés de ces questions : *Est-ce que les enfants participants considèrent sérieusement le point de vue des autres? Est-ce qu'ils suspendent leur jugement lorsque les preuves sont insuffisantes? Est-ce qu'ils prennent position et est-ce qu'ils sont en mesure de changer celle-ci lorsqu'ils manquent de preuves ou lorsqu'ils sont en présence de nouvelles informations* (Ennis, 2015, p. 32)? D'abord, les critères d'ouverture d'esprit sont présents chez les enfants, puisqu'ils ont pris en considération le point de vue des autres. Un exemple qui illustre ceci a été formulé par le participant 3, alors que le participant 1 parlait de sa sœur qui venait d'annoncer son homosexualité à sa famille :

J'ai déjà lu un article sur MÀJ, c'était [sur le film *Buzz Lightyear*], il y a une scène qui a presque été coupée [dans le film]. C'est que Alicia, la meilleure amie de Buzz, elle embrassait sa femme et Alicia c'est une fille, donc elle est homosexuelle, ça fait que là ils ont failli couper [la scène]. Mais là, il y en avait beaucoup qui étaient mécontents qu'ils allaient la couper, ça

fait qu'ils l'ont gardée. Et c'est aussi un bon choix parce que : il n'y a pas de mal à être gai.
(Participant 3, première séance, 2022)

Ce dernier n'a pas mentionné son orientation sexuelle ou les questionnements qu'il pourrait avoir à propos de celle-ci. Il a contribué à la discussion en partageant un élément qu'il a appris sur le site de *MÀJ* alors qu'il explorait d'autres sections (le participant ne s'est pas restreint qu'à la section environnement du média).

Ensuite, les participants étaient aussi à l'écoute les uns des autres et ils se géraient entre eux pour assurer le bon déroulement de la séance. Même si je leur ai mentionné qu'ils pouvaient intervenir sans lever la main pour que la séance ne soit pas trop formelle, les participants ont toujours attendu leur droit de parole ou que leurs collègues aient terminé de parler avant de se lancer. Un participant m'a dit au moment où il s'en allait exposer son point de vue : « Oh! T'allais le nommer (en pointant le participant 4)? Ce n'est pas grave si oui, je peux parler après » (Participant 5, deuxième séance, 2022). Ils ont également été à l'écoute des autres participants en reprenant les propos d'un collègue, en questionnant celui-ci ou en l'approfondissant :

D'après moi [le participant 8] a raison, [...] j'ai trouvé ça le *fun* de m'informer sur *MÀJ* pour quelque chose que je pouvais mieux comprendre que l'actualité [qui nous est présentée d'habitude] où il y a des mots que je ne comprenais pas. J'ai trouvé ça le *fun*, mais [c'est vrai que] si après il y avait [des choses] qu'on ne comprenait pas, un mot ou quoi que ce soit qui ne nous était pas dit, [ça serait bien que] on marque pis là "oumff" ça dit la réponse et on pourrait mieux comprendre le texte, je pense. (Participant 6, deuxième séance, 2022)

Ce passage illustre aussi l'expérience du participant avec *MÀJ* et les médias traditionnels. Ces derniers représentent un défi pour le participant, parce qu'il ne comprend pas toujours les mots. D'ailleurs, il rebondissait sur les propos du participant 8 qui suggérait que *MÀJ* ajoute un « bouton » sur lequel les enfants pourraient cliquer pour faire apparaître une fenêtre dans laquelle ils inscriraient leur question et *MÀJ* leur fournirait une réponse. Selon le participant 8, cela contribuerait à la compréhension des phénomènes d'actualité des jeunes. Il a indiqué que malgré un vocabulaire plus adapté, il n'a pas tout compris. Une opinion partagée par le participant 7 qui a mentionné avoir trouvé certains mots difficiles. Toutefois, tous les autres participants (1, 2, 3, 4, 5, 6 et 9, première et deuxième séance, 2022) ont considéré que le vocabulaire était assez compréhensible et à leur portée. Le participant 5 (deuxième séance, 2022) a quant à lui soulevé le fait que de ne pas connaître tous les mots rencontrés sur le site de

MÀJ l'a poussé à effectuer des recherches supplémentaires. Ce participant a donné l'exemple de l'avortement.

J'ai vu une vidéo [sur l'avortement] sur le site de MÀJ. Au début, je ne savais pas ce que ça voulait dire le mot [avortement], donc j'ai décidé de faire une recherche. J'ai appris qu'aux États-Unis, l'avortement est devenu interdit. Avant, ils acceptaient l'avortement, mais il y a plusieurs personnes qui [ont voulu changer] les règles et là il y a des manifestations et tout. (Participant 5, deuxième séance, 2022).

Les participants ont également écouté et considéré le point de vue des autres lorsqu'ils revenaient sur ce qu'ils avaient aimé de la séance à la fin du deuxième *focus group*.

Ben moi j'ai trouvé ça le *fun* [la discussion] et le truc que j'ai aimé, c'est qu'on n'avait pas à partager la même opinion, ce n'est pas comme quelqu'un dit quelque chose, [le participant 6] par exemple, il dit oh l'avortement c'est nul et un autre dit : l'avortement c'est *cool*, ben non : il n'y avait pas de jugements entre nous. (Participant 5, deuxième séance, 2022)

Le participant 4 (deuxième séance, 2022) a renchéri : « Si un [participant] avait une idée, un autre en avait une aussi et on pouvait l'améliorer », ce à quoi le participant 7 (deuxième séance, 2022) a répondu : « Oui [...] comme ça on va en savoir plus, parce qu'on a tous amené quelque chose [à la discussion] ».

Par la suite, tous les participants ont suspendu leur jugement lorsque les preuves d'un certain élément étaient insuffisantes. Par exemple, le participant 2 (première séance, 2022) a dit que sa mère croit que les personnes homosexuelles ont une malédiction. Il a indiqué ceci après que les participants 1 et 3 (première séance, 2022) aient abordé la question de l'homosexualité comme je l'ai exposé plus haut. Je lui ai donc demandé ce qu'il en pensait, afin d'observer s'il est en mesure de suspendre son jugement quand les preuves sont manquantes, et ce, même en présence d'une personne en position d'autorité comme sa mère. Il a répondu ceci :

Ben moi je pense que c'est normal. [...] C'est normal, on a le droit d'être gai et toutes sortes d'affaires comme ça, mais ma mère me dit tout le temps que c'est une malédiction. Elle dit tout le temps qu'il ne faut pas que je reste avec des personnes [homosexuelles]. (Participant 2, première séance, 2022)

Ensuite, tous les participants ont pris position, une autre caractéristique du penseur critique selon Ennis (2015). En revanche, il est difficile d'évaluer s'ils changent de position quand ils manquent de preuve, puisqu'ils ne se sont pas beaucoup contredits. Le seul événement important lors duquel deux participants

étaient en désaccord s'est déroulé durant la deuxième séance lorsque le participant 4 (deuxième séance, 2022) a dit être contre la chasse, car cette dernière « nuit au bien-être des animaux ». Le participant 6 a répliqué qu'il ne comprenait pas non plus pourquoi des gens chassaient (pour faire des manteaux, des tapis ou d'autres objets), mais qu'il n'était pas contre la chasse lorsqu'elle sert à nourrir, si l'animal était heureux avant d'être abattu (Participant 6, deuxième séance, 2022). Après cette intervention, le participant 4 n'a que hoché de la tête.

4.1.2 Empathie, humilité et bienveillance

Tableau 4.2 Réponses des participants correspondant à l'empathie, l'humilité et la bienveillance

Y A-T-IL PRÉSENCE DE:	CRITÈRES ÉTABLIS À PARTIR DE LA LITTÉRATURE SPÉCIALISÉE	RÉPONSES DES JEUNES	LIENS AVEC LEURS MANIÈRES DE S'INFORMER	NOTES INSCRITES AU MOMENT DE L'ANALYSE
4.1.2 EMPATHIE, HUMILITÉ ET BIENVEILLANCE (PAUL, 1992; HEMMING, 2000; ROLAND MARTIN, 1992; THAYER-BAON, 1998)	UTILISER SA SUBJECTIVITÉ, SON IMAGINATION ET SON INTUITION POUR SE METTRE À LA PLACE DES AUTRES ET DÉFENDRE LES CAUSES QUI SONT IMPORTANTES POUR LA PERSONNE	3: L'environnement, moi, ça me tient vraiment à cœur, parce que si tout est pollué, un jour, la terre elle va dire : oh je suis trop malade. Et là elle va mourir et on n'aura plus d'habitation, et il va falloir qu'on aille genre sur Mars.		Le participant fait preuve de bienveillance.
		3: Quand j'ai vu un article sur <i>MÂJ</i> , sur le gaspillage alimentaire et que [j'ai compris] qu'avec toute la nourriture gaspillée dans le monde, on pourrait éviter la faim, ça m'a vraiment importé [impacté].	Le participant a appris cela sur <i>MÂJ</i> .	Le participant fait preuve d'empathie.
		6: On dirait que comme, parce que c'est des stars, qu'ils ont un peu plus le droit de polluer l'air, mais comme ils n'en ont pas plus que nous.		Le participant dénonce ce qui est pour lui une injustice.
		5: Un roi qui est ouvert, qu'à chaque année, par exemple, il contribue à aider les jeunes, qu'il aide les gens qui ont des problèmes financiers [financiers], qui aide les SDF [personnes sans-abri] et tout.		
		6: Euh, ben moi je suis une personne qui est écoanxieuse, donc quand j'en parle, je suis souvent plus comme stressée avec ça, puis, je le dis comme rapidement, puis après j'essaie de ne plus trop y penser, parce que ça me stresse. Mais j'en parle souvent quand même avec ma mère, parce que ma mère c'est une personne qui fait souvent des choses maison, comme ça on pollue moins, et elle fait toutes sortes de choses comme ça pour aider l'environnement.		
		4: C'est juste que qu'est-ce que j'aime pas, c'est quand les humains font des trucs, puis quand ils voient un animal qui a mal quelque part, genre ils continuent à lui faire mal.		Les participants font preuve de beaucoup d'empathie envers les animaux.
		Moi: pour qui croyez-vous que ça peut être le plus grave? 6: D'après moi, c'est [grave] pour nous, mais un peu aussi [pour] le futur, les gens après. Tu sais oui, nous on essaie de faire des choses pour changer ça, mais si on ne fait rien, [...] c'est eux qui vont vraiment vivre ça, ils vont vivre la crise avec tout ce qui vient avec, avec la planète qui part en dépeuple...		
		4: On est en train de détruire la forêt, on coupe les arbres, ça affecte beaucoup les oiseaux et les écureuils qui ne peuvent plus construire leur nid.		
		5: Ça serait cool pour les personnes qui n'auraient pas les moyens d'avoir des écrans et tout, qu'ils puissent aussi regarder des vidéos et tout. C'est cool [<i>MÂJ</i>] parce que c'est pas ennuyant, comme moi j'ai appris beaucoup de nouveaux mots.		
		6: J'ai dit à ma mère comme : moi je suis souvent stressée, parce que comme, je sais pas, j'ai peur que les saisons se dégradent pis que tout se coupe [la végétation] et tout ça. Et là ma mère m'a dit que ça, ça s'appelle de l'écoanxiété et ça veut dire que t'as peur pour la nature et tout ça. [...] Ça fait un feeling [désagréable] dans mon corps quand je pense à ça... 6: J'ai trouvé ça pas le <i>fun</i> en fait [de découvrir que l'avortement est compromis dans certains états]. Parce qu'il peut y avoir des personnes qui ne veulent pas d'enfants ou [qui attendent des enfants] qui vont avoir des problèmes. Comme par exemple, l'amie à ma mère, son bébé allait avoir un problème, je ne me souviens plus du nom, mais c'est une maladie. Elle l'a fait avorter, parce que sinon son bébé allait avoir une maladie et elle ne vivait pas bien avec ça. Parce que son enfant paraîtrait déjà avec un défaut à la naissance, euh pas un défaut, mais un problème qui l'aurait nuit plus tard.		Le participant utilise son imagination pour se mettre à la place de certaines femmes. Une réalité loin de la sienne.

Le critère que j'ai établi en fonction de la littérature spécialisée pour l'empathie, l'humilité et la bienveillance est inspiré de cette question : *Est-ce que les enfants participants utilisent leur subjectivité* (Dahlgren, 2006; Hemming, 2000; Proulx, 2017; Thayer-Bacon, 1998), *leur imagination* (Greene, 1995; Thayer-Bacon, 1998) *et leur intuition* (Thayer-Bacon, 1998)? À la lumière des deux séances de *focus group* que j'ai réalisées, j'ai pu constater que tous les jeunes utilisent leur subjectivité pour dénoncer des situations injustes pour un certain groupe d'individus. Ils font également preuve d'imagination pour tenter

de trouver des solutions et ils utilisent leur intuition pour déterminer si une situation est « bien » ou l'est moins en fonction de leurs valeurs. Cet élément, qui concerne surtout le désir du bien commun (Ennis, 2015; Paul, 2012), est celui qui a été le plus présent chez l'ensemble des participants.

Premièrement, les jeunes se sont affirmés pour manifester leur tristesse, leurs souhaits et leurs intérêts. Le participant 9 (deuxième séance, 2022) a indiqué s'être informé du décès de la reine. Il a expliqué avoir appris que le roi Charles III, qui remplace la reine, n'est pas si apprécié au Canada. J'ai alors demandé aux participants d'expliquer pourquoi, selon eux, le roi ne fait pas l'unanimité au pays. Le participant 8 (deuxième séance, 2022) a répondu qu'il croyait que c'était parce « qu'il n'était pas assez le *fun* ». J'ai poursuivi mes questions en leur demandant qu'est-ce qu'un roi « le *fun* » pour eux, puis le participant 5 (deuxième séance, 2022) a dit que ce serait « un roi qui est ouvert, que chaque année, par exemple, il contribue à aider les jeunes, qu'il aide les gens qui ont des problèmes financiers [*sic*], qui aide les SDF [personnes sans domicile fixe] et tout. »

Le participant 3 a lui aussi usé de sa subjectivité pour évoquer ses craintes face à l'avenir comme l'illustrent les interventions qui suivent.

L'environnement, moi, ça me tient vraiment à cœur, parce que si tout est pollué, un jour, la Terre elle va dire : "Oh je suis trop malade". Et là elle va mourir et on n'aura plus d'habitation, et il va falloir qu'on aille genre sur Mars. (Participant 3, première séance, 2022)

Il a aussi dit : « Quand j'ai vu un article sur *MÀJ*, sur le gaspillage alimentaire et que [j'ai compris] qu'avec toute la nourriture gaspillée dans le monde, on pourrait éviter la faim, ça m'a vraiment importé [impacté]. » Avec cette dernière intervention, l'enfant participant a utilisé ses connaissances sur la situation pour témoigner de son empathie face aux personnes qui n'ont pas toujours accès à de la nourriture et pour dénoncer le gaspillage alimentaire. Il a également proposé des solutions écologiques sans qu'on le lui demande. Il a entre autres suggéré d'utiliser des stations de remplissage en vrac pour éviter de racheter toujours de nouvelles bouteilles. « Ça fait deux ou trois ans qu'on [ma famille et moi] remplit toujours la même bouteille de sirop d'érable, comme ça on la réutilise » (Participant 3, première séance, 2022).

Deuxièmement, les enfants participants ont été empathiques à la cause animale comme je l'ai indiqué au point précédent. L'une des questions que j'avais préparées pour les enfants était la suivante : *Pour qui, selon toi, la situation environnementale est-elle la plus grave en ce moment et pourquoi?* Plusieurs enfants

(Participants 3, 4, 5, 8 et 9, première et deuxième séance, 2022), ont répondu que ce sont les animaux qui. « On est en train de détruire la forêt, on coupe les arbres, ça affecte beaucoup les oiseaux et les écureuils qui ne peuvent plus construire leur nid », a dit le participant 4 (deuxième séance, 2022). L'enfant 6 croit que la situation est critique pour les animaux, mais c'est pour « nous » (les jeunes) et surtout pour les futures générations que l'heure est grave, selon lui :

D'après moi, c'est [grave] pour nous, mais un peu aussi [pour] le futur, les gens après. Tu sais oui, nous on essaie de faire des choses pour changer ça, mais si on ne fait rien, [...] c'est eux qui vont vraiment vivre ça, ils vont vivre la crise avec tout ce qui vient avec, avec la planète qui part en dépouille... (Participant 6, deuxième séance, 2022)

L'enfant 6 a d'ailleurs été à la fois empathique à la situation d'un groupe d'individus tout en ayant une ligne directrice claire. C'est-à-dire que ce participant faisait aussi preuve d'ordre dans son raisonnement et sa manière de le rendre à l'oral. Sur la question de l'avortement, le participant 6 a dit ceci :

J'ai trouvé ça pas le *fun* en fait [de découvrir que l'avortement est compromis dans certains états]. Parce qu'il peut y avoir des personnes qui ne veulent pas d'enfants ou [qui attendent des enfants] qui vont avoir des problèmes. Comme par exemple, l'amie à ma mère, son bébé allait avoir un problème, je ne me souviens plus du nom, mais c'est une maladie. Elle l'a fait avorter, parce que sinon son bébé allait avoir une maladie et elle ne vivait pas bien avec ça. Parce que son enfant partirait déjà avec un défaut à la naissance, euh pas un défaut, mais un problème qui lui aurait nuit plus tard. (Participant 6, deuxième séance, 2022)

L'enfant 5 a aussi fait preuve d'empathie en soulevant le fait que ce ne sont pas tous les enfants qui ont accès à l'information. Il a lancé :

Ça serait *cool* pour les personnes qui n'auraient pas les moyens d'avoir des écrans et tout, qu'ils puissent aussi regarder des vidéos et tout. C'est *cool* [MÀJ] parce que ce n'est pas ennuyant, comme moi j'ai appris beaucoup de nouveaux mots³³. (Participant 5, deuxième séance, 2022)

Le participant a aussi témoigné de son expérience avec un média d'information et de son intérêt pour apprendre de nouvelles choses.

³³ Comme indiqué plus haut, l'enfant a soulevé avoir appris le mot avortement, par exemple.

Troisièmement, les élèves ont aussi profité de la discussion pour dénoncer des situations qu'ils jugent injustes comme l'utilisation abusive que font les célébrités de leur jet privé³⁴. Ils étaient donc plusieurs à avoir consulté la capsule qui aborde ceci dans la section environnement du site de MAJ. « On dirait que comme, parce que ce sont des *stars*, qu'ils ont un peu plus le droit de polluer l'air, mais comme ils n'en ont pas plus que nous » (Participant 6, deuxième séance, 2002).

Quatrièmement, quelques enfants participants faisaient aussi preuve d'humilité intellectuelle (Paul, 1992) en admettant qu'ils ne comprennent pas une question (Participants 1, 4, 5, 7 et 9, première et deuxième séance 2022) plutôt qu'en tentant de répondre à celle-ci sans en saisir le sens. Un seul participant ne répondait pas toujours aux bonnes questions, mais cela ne semble pas être dû à un manque d'humilité intellectuelle, mais à une capacité d'attention restreinte, peut-être provoquée par le fait qu'il voyait ses amis jouer dans la cour d'école autour de lui.

Cinquièmement, le ressenti émotif des jeunes leur sert de moteur de discussion et les aide à réfléchir à des solutions pour faire avancer les choses. Le cas de l'enfant écoanxieux (Participant 6, deuxième séance, 2022) en est un bon exemple, puisqu'il est parvenu à verbaliser son stress et à poser des gestes pour tenter d'apaiser son anxiété. En effet, l'enfant fait des opérations de ramassage de déchets avec ses amis, un propos qui a été confirmé par l'enfant 5, qui met aussi les mains à la pâte. L'écoanxiété du participant se traduit de la sorte :

J'ai dit à ma mère comme : moi je suis souvent stressé, parce que comme, je ne sais pas, j'ai peur que les saisons se dégradent pis que tout se coupe [la végétation] et tout ça. Et là ma mère m'a dit que ça, ça s'appelle de l'écoanxiété et ça veut dire que t'as peur pour la nature et tout ça. [...] Ça fait un *feeling* [désagréable] dans mon corps quand je pense à ça... (Participant 6, deuxième séance, 2022)

L'enfant a ajouté qu'il n'hésite tout de même pas à discuter d'environnement et de changements climatiques avec ses proches dès qu'il en a la chance.

³⁴ Radio-Canada (2022). *Les jets privés des célébrités* | MAJ. <https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/maj/1905084/taylor-swift-drake-vols-environnement-critique>

4.1.3 Raison, ordre et capacités de réflexion

Tableau 4.3 Réponses des participants correspondant à la raison, l'ordre et les capacités de réflexion.

Y A-T-IL PRÉSENCE DE:	CRITÈRES ÉTABLIS À PARTIR DE LA LITTÉRATURE SPÉCIALISÉE	RÉPONSES DES JEUNES	LIENS AVEC LEURS MANIÈRES DE S'INFORMER	NOTES INSCRITES AU MOMENT DE L'ANALYSE
4.1.3 RAISON, ORDRE ET CAPACITÉS DE RÉFLEXION (ENNIS, 2016; WOLTON, 1999)	PRENDRE EN COMPTE L'ENSEMBLE DE LA SITUATION			
	GARDER À L'ESPRIT LA PRÉOCCUPATION FONDAMENTALE DU CONTEXTE	6: "Comment peut-on améliorer la situation environnementale selon toi? 'Ben moi j'y pense souvent [à cette question]. Je pense, comme on a dit tantôt, qu'il faudrait réduire notre gaz à effet de serre, puis moins prendre l'auto et aussi fermer de grosses usines qui au final ne servent à rien, comme à faire des petits jouets de plastique [qu'on retrouve au] Dollarama qui au final, vont casser 3 secondes après et puis il va aller en racheter un, parce qu'il va recasser et au final ça va juste faire plus de pollution, parce que ça fait beaucoup de pollution les grosses usines.		Le participant ramène la préoccupation fondamentale du contexte dans la discussion alors que les autres participants discutent encore d'animaux.
		3:(en continuant) peut-on améliorer la situation environnementale selon toi? Ben moi je pense que, tout d'abord, ne pas jeter des déchets comme ça dans la nature, parce qu'en regardant tout ce qui est pollué... On peut aussi se privilégier les voitures électriques et le vélo et la trottinette et la marche à pied»	Le participant a appris cela sur MÀJ.	Le participant a une bonne capacité à retenir les informations importantes. Il répond de manière efficace à la question, ce qui n'est pas toujours le cas pour l'ensemble des participants. Ce participant fait donc peut-être exception pour ce critère.
	CHERCHER DES PRÉCISIONS	5: J'ai vu une vidéo [sur l'avortement] sur le site de MÀJ. Au début, de je savais pas ce que ça voulait dire le mot [avortement], donc j'ai décidé de faire une recherche. J'ai appris qu'aux États-Unis, l'avortement est devenu interdit. Avant, ils acceptaient l'avortement, mais il y a plusieurs personnes qui [ont voulu changer] les règles et là il y a des manifestations et tout.	Le participant a appris cela sur MÀJ.	Le participant cherche des renseignements supplémentaires pour mieux comprendre.
		9: Euh, j'ai juste une question : pourquoi ils [les gens] coupent des arbres?		Le participant pose une question en lien avec la discussion qui était, à ce moment-là, axée sur la coupe d'arbres.
		4: C'est juste une question, pourquoi il y a des tigres et des lions blancs qui sont plus en voie d'extinction que d'autres animaux?		Le participant pose une question en lien avec la discussion qui était, à ce moment-là, axée sur les animaux et la chasse.
	UTILISER SES CONNAISSANCES DE BASE ET SES CONNAISSANCES SUR LA SITUATION	3: À propos du chirurgien, j'ai lu un article à part dans ma recherche. [Ça disait que] les jeux vidéos aident à devenir chirurgien. Je vous jure, il y a certains jeux vidéos, certains mouvements qui ressemblent à certains mouvements en chirurgie.	Le participant a appris cela sur MÀJ.	
		1: Ben déjà, on peut recycler nos canettes, parce qu'on peut faire d'autres canettes avec ça à la place de toujours produire, produire.		Le participant est conscient des petits gestes qu'on peut poser individuellement.
		2: Ouais, umm au lieu de faire des avions avec des moteurs, on pourrait mieux faire des avions électriques, peut-être que ça pourra aider...		Le participant propose une idée en utilisant ses connaissances de base sur la situation pour faire avancer la discussion.
		4: Pour qu'il soit plus le fun [le roi], faudrait peut-être qu'il [pourrait envoyer] des gens qui jettent leurs déchets [par terre] en prison. Médiatrice/animatrice: Whoa, en prison carrément? Participant 6, tu n'as pas l'air certain? 6: Ben c'est qu'il enverrait beaucoup de gens en prison [...] Médiatrice/animatrice: Participant 8, tu voulais ajouter quelque chose par rapport à ça? 8: Moi, je dirais plus une amende.		Le participant 8 utilise ses connaissances de base pour réagir, car il ne trouve pas l'idée de la prison très réaliste.
6: Je me rappelle aussi quand, en 4e [année], ils ont parlé de vivre sur Mars, ça m'a vraiment stressé d'abandonner tout ce que je connaissais et de perdre tout ça. Je pense que c'est ça qui m'a le plus stressé. C'est surtout de perdre ce qu'on a, de perdre l'habitude qu'on s'est fait, comme les saisons qui se dégradent ou bien de perdre notre planète : c'est ça qui me fait le plus stresser, je pense.				
5: Moi j'aimerais que le gouvernement donne une somme assez grande, pour que tous les habitants du monde (chaque pays ferait ça): [ils donneraient] de l'argent à leurs habitants pour qu'ils peuvent [puissent] se payer une voiture électrique comme ça, ça va beaucoup beaucoup moins polluer la terre qu'avec les voitures à gaz.				
UTILISER SES HABILITÉS	1: Parce que ta mère elle s'est sûrement peut-être pas informée.	Le participant aborde la notion d'information (d'être informé).	Le participant utilise ses habiletés rationnelles pour répondre au participant 2 sur ce que ce dernier confiait concernant la vision que sa mère a des homosexuels.	
	6: D'après moi le problème c'est que devant notre école, il y a un boulevard, donc si les enfants viennent ici, il faut que leurs parents sachent que tout vas bien se passer et le problème c'est que c'est pas toutes ces familles qui ont cette confiance là dans les enfants. Donc, ce qu'il faudrait faire, c'est qu'on ait des gens pour s'assurer que les enfants quand ils traversent la rue (soient en sécurité). Il y en a dans quelques places, mais comme ça quand les enfants ils viennent bien, ça serait plus sécuritaire, et on serait moins à utiliser l'autobus et à polluer.		Le participant utilise ici toutes ses habiletés rationnelles en plus de faire preuve d'empathie.	

Tous les auteurs cités dans le cadre théorique de ce mémoire s'entendent : la raison, l'ordre et les capacités de réflexion sont centraux dans la pensée critique et pour accéder à l'espace public. Afin d'analyser la présence de cet élément chez les jeunes, j'ai sous-divisé cette catégorie cruciale en cinq critères que j'ai établis à partir des habiletés et devoirs du penseur critique émis par Ennis (2015). J'ai donc regardé si les jeunes prennent en compte l'ensemble de la situation, s'ils gardent à l'esprit la préoccupation fondamentale du contexte, s'ils cherchent des précisions lorsqu'ils sont confus, s'ils utilisent leurs connaissances de base ainsi que leurs connaissances sur la situation quand ils s'expriment et s'ils mettent en œuvre toutes ces habiletés.

En premier lieu, la plupart des élèves présents durant les *focus group* ont rencontré des difficultés à prendre en compte l'ensemble de la situation lorsqu'ils discutaient et à garder à l'esprit la préoccupation fondamentale du contexte. Par exemple, nous discutons de l'utilisation abusive des jets privés des célébrités, quand j'ai demandé au participant 4 de me dire ce qu'il pense des solutions que ses collègues venaient d'évoquer (limiter l'utilisation des jets, donner des amendes, taxer, etc.). L'enfant a répondu :

J'allais dire qu'ils [les célébrités] pourraient réduire [leur utilisation], qu'il y ait moins de voitures sur l'autoroute pour moins prendre de gaz et je dirais aussi qu'on pourrait commencer à ramasser nos déchets. (Participant 4, deuxième séance, 2022).

Dans le contexte de la discussion, nous tentions d'élaborer des solutions pour limiter la pollution provoquée par l'utilisation des jets privés, mais l'enfant n'a fait que répéter des pistes de solution qui ne concernent pas la problématique en question³⁵.

Malgré cela, certains ont fait preuve d'ordre dans leur raisonnement en gardant à l'esprit la préoccupation fondamentale du contexte comme les participants 3 (première séance, 2022) et 6 (deuxième séance, 2022) qui répondent tous deux à cette question : *Comment peut-on améliorer la situation environnementale selon toi?*

Ben moi j'y pense souvent [à cette question]. Je pense, comme on a dit tantôt, qu'il faudrait réduire notre gaz à effet de serre, puis moins prendre l'auto et aussi fermer de grosses usines qui au final ne servent à rien, comme à faire des petits jouets de plastique [qu'on retrouve au Dollarama qui au final, vont casser 3 secondes après et puis il va aller en racheter un, parce

³⁵ Je me permets d'expliquer un peu le contexte de discussion autour des passages exposés, afin de faciliter la compréhension du lecteur.

qu'il va recasser et au final ça va juste faire plus de pollution, parce que ça fait beaucoup de pollution les grosses usines. (Participant 6, deuxième séance, 2022)

Le participant a proposé des solutions concrètes à petite échelle (prendre moins la voiture) et à grande échelle (fermer des usines). Le propos répond à la question et il est ancré dans la thématique fondamentale de la discussion. Voici un autre exemple où un participant parvient à garder à l'esprit la préoccupation fondamentale du contexte :

Moi, je pense que, tout d'abord, [il faudrait] ne pas jeter des déchets comme ça dans la nature [...] On peut aussi privilégier les voitures électriques et le vélo et la trottinette et la marche à pied. (Participant 3, première séance, 2022)

Ce participant a soulevé le transport actif comme solution de rechange à la voiture. Sa réponse est également en cohérence avec la question et le thème de la discussion, ce qui témoigne de ses capacités de réflexion pour suivre la conversation et y contribuer de manière ordonnée. Le participant 3 a d'ailleurs appris beaucoup d'informations sur le site de *MÀJ*, ce qui lui a permis d'agrémenter la discussion à plusieurs reprises. Il n'est pas le seul, puisque la plupart des participants se sont rappelés de multiples informations qu'ils ont rencontrés sur le média pour enfants en écoutant leurs collègues.

Ceci a confirmé que le *focus group* était la méthode de collecte de données la plus appropriée pour discuter avec des enfants dans le cas de ma recherche, puisque ces derniers étaient tous de plus en plus à l'aise. De plus, cela leur a permis de rebondir sur les réponses de leurs collègues et de réfléchir à de nouvelles initiatives.

En deuxième lieu, les participants ont cherché des précisions et posé des questions lorsque c'était nécessaire, une autre caractéristique importante associée autant au penseur critique qu'aux conditions de participation dans l'espace public. L'exemple du participant 5, évoqué plus haut, qui a regardé une vidéo sur l'avortement sur le site de *MÀJ* et qui a par la suite poursuivi ses recherches pour en apprendre plus sur ce mot qui lui était jusque-là inconnu, témoigne de la recherche de précisions, de la curiosité, de la rigueur et de l'intérêt des participants. Aussi, plusieurs ont osé poser des questions qui peuvent sembler banales ou dont les réponses seraient évidentes, afin de mieux comprendre la situation et la discussion comme je l'ai mentionné au point 4.1.2. À titre d'illustration, un élève (Participant 9, deuxième séance, 2022) a demandé : « Euh, j'ai juste une question : pourquoi ils [les gens] coupent des arbres? ». La discussion était alors orientée sur la coupe massive d'arbres. Le participant 4 (deuxième séance, 2022) a

demandé pourquoi certains animaux étaient plus en voie de disparition que d'autres quand la conversation était axée sur la chasse. Cela relève de l'humilité intellectuelle (Paul, 1992) des participants comme exposé plus haut.

En troisième lieu, les enfants participants ont tous utilisé leurs connaissances de base et leurs connaissances sur la situation pour contribuer aux échanges. Au début de la première séance de *focus group*, le participant 2 racontait qu'il voulait être astronaute jusqu'à ce qu'il regarde la vidéo produite par *MAJ* sur les coûts associés au tourisme spatial³⁶. Je lui ai demandé ce qu'il souhaiterait faire comme travail plus tard à la place. Il a répondu qu'il désirait être chirurgien, ce à quoi le participant 3 a répliqué :

À propos du chirurgien, j'ai lu un article à part dans ma recherche. [Ça disait que] les jeux vidéo aident à devenir chirurgien. Je vous jure, il y a certains jeux vidéo, certains mouvements qui ressemblent à certains mouvements en chirurgie. (Participant 3, première séance, 2022)

Le participant s'est servi de ses apprentissages dans la section jeux vidéo du site de *MAJ* pour informer son camarade de classe et peut-être contribuer à sa réflexion. Il s'est donc servi de ses habiletés de penseur critique et de ses acquis dans un média adapté à son groupe d'âge pour prendre part au dialogue et le faire avancer. Les enfants se sont aussi servis de leurs connaissances de base ainsi que de leur imagination pour proposer des solutions liées à la situation environnementale. Le participant 2 (première séance, 2022) a dit que l'on pourrait tenter de « faire des avions électriques » pour que les voyages soient moins dommageables pour l'environnement. Pour en arriver à cette logique, le participant s'est peut-être inspiré des informations qu'il connaissait déjà (comme la popularité des voitures électriques à l'heure actuelle). Le participant 5 a usé de la même logique pour proposer des subventions pour les voitures électriques :

Moi j'aimerais que le gouvernement donne une somme assez grande, pour que tous les habitants du monde, chaque pays ferait ça : [ils donneraient] de l'argent à leurs habitants pour qu'ils peuvent [*sic*] se payer une voiture électrique comme ça, ça va beaucoup moins polluer la terre qu'avec les voitures à gaz. (Participant 5, deuxième séance, 2022)

D'autres ont utilisé leurs connaissances de base pour faire valoir leur point ou pour rectifier leur collègue. C'était le cas dans l'interaction suivante sur le roi Charles III lors de la deuxième séance de *focus group* (2022).

³⁶ Radio-Canada (2022). *Les coûts du tourisme spatial* | MAJ [https://ici.Radio-Canada.ca/jeunesse/maj/1891835/les-couts-du-tourisme-spatial-environnement-blue-origin-spacex-virgin-galactic](https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/maj/1891835/les-couts-du-tourisme-spatial-environnement-blue-origin-spacex-virgin-galactic)

Participant 4 : Pour qu'il soit plus le *fun* [le roi], faudrait peut-être qu'il [envoie] des gens qui jettent leurs déchets [par terre] en prison.

Médiatrice/animatrice³⁷ : En prison carrément? Participant 6, tu n'as pas l'air certain?

Participant 6 : Ben c'est qu'il enverrait beaucoup de gens en prison [...]

Médiatrice/animatrice : Participant 8, tu voulais ajouter quelque chose par rapport à ça? Participant 8: Moi, je dirais plus une amende.

Les participants 6 et 8 se sont ainsi servis de leurs connaissances de base sur les lois qui régulent la vie d'un citoyen pour exprimer le fait qu'ils considèrent irréaliste d'envoyer tous les gens qui jettent leurs déchets par terre en prison. Le participant 8 a donc proposé une amende, soit une conséquence qui lui paraît plus adaptée à la gravité des gestes dont il est ici question.

³⁷ Je suis la médiatrice/animatrice. Je ne considère pas que j'étais une intervieweuse.

4.1.4 Autodétermination rationnelle

Tableau 4.4 Réponses des participants correspondant à l'autodétermination rationnelle

Y A-T-IL PRÉSENCE DE:	CRITÈRES ÉTABLIS À PARTIR DE LA LITTÉRATURE SPÉCIALISÉE	RÉPONSES DES JEUNES	LIENS AVEC LEURS MANIÈRES DE S'INFORMER	NOTES INSCRITES AU MOMENT DE L'ANALYSE
4.1.4 AUTODÉTERMINATION RATIONNELLE (HABER, 2002)	UTILISER SA TÊTE ET SON COEUR POUR ÉCHANGER DES IDÉES ET CONTRIBUER À LA DISCUSSION QUI SE DÉROULE DANS L'ESPACE PUBLIC. (DAHLGREN, 2006)	3: Ben on pourrait, umm on pourrait limiter ça à un voyage, ou à des voyages vraiment pas fréquents.	Le participant a appris cela sur MÂJ.	Le participant intervient ici pour aider le participant 2 à qui l'animatrice/médiatrice demande: comment peut-on, chacun d'entre nous, améliorer la situation environnementale? Il utilise ainsi sa tête en donnant des pistes de solutions et son cœur en venant en aide à son collègue.
		1: On pourrait abaisser le prix des voitures électriques pour que le monde en achète plus.		
		3: L'idée de faire des recettes plus écologiques est bonne.		
		6: Ben moi, je pense que c'est pas le <i>fun</i> [l'utilisation abusive des jets privés], parce que ça va avoir des répercussions sur nous, sur la planète et sur les prochains qui vont vivre, parce que, eux [les célébrités], ont décidé de pas trop s'en préoccuper, parce que eux étaient des stars et ils ont décidé que ça les dérangeait pas.		
		6: Ben s'ils [les artistes] organisent moins de [spectacles], s'ils prennent un peu plus de temps pour créer de nouvelles chansons et de nouvelles choses pour eux et qu'après ça ils reviennent à la maison, et bien ils pourraient faire un projet qui dure assez longtemps pour moins avoir à se déplacer et pour faire plus de choses.		
		8: Bien en soi, pour que les gens utilisent plus les vélos, ils devraient mettre plus de supports à vélos.		Le participant se sert de sa propre expérience pour contribuer à la discussion.
		5: De temps en temps, quand on regarde des films et tout, ben eux [le reste de sa famille], ils veulent écouter des films et tout, ben nous [lui et sa mère] on veut toujours écouter des documentaires		Le participant désire apprendre en se divertissant.
		7: Ouais, euh moi, parce que moi j'en parle à mon père parce que lui connaît plein de choses sur l'environnement, donc quand je lui dit des choses, il ajoute des choses pour que je m'informe plus.		Le participant désire parler d'environnement et en apprendre plus.
		6: Euh ben moi, j'ai trouvé ça l'fun de faire cette activité, ça faisait une petite affaire à pratiquer et ça m'a fait découvrir MÂJ, moi je suis sûre que je vais retourner sur MÂJ. Puis j'ai aimé ça parlé comme ça. On a pu parler et dire ce qu'on voulait sans qu'il y ait de restrictions. Et aussi, qu'on puisse parler d'autres chose que d'environnement et de MÂJ et des questions que tu nous as données.	Le participant dit avoir aimé l'exercice de s'informer sur MÂJ, un média qu'il a ainsi découvert.	

Pour évaluer l'autodétermination rationnelle, une condition fondamentale pour accéder à l'espace public (Haber, 2002), j'ai regardé si les jeunes étaient en mesure d'utiliser leur tête et leur cœur pour échanger des idées et contribuer à la discussion qui se déroule dans l'espace public (Dahlgren, 2006). En d'autres mots, j'ai observé leurs manières de faire appel à leur raison, si tel était le cas, et les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour respecter leurs collègues durant cette séance, le tout afin d'alimenter la discussion. Bref, j'ai classé dans cet élément la plupart des interventions qui prennent la forme d'une solution. Parfois, les jeunes participants ont apporté ces solutions en usant de leurs connaissances de base et donc, en faisant appel à leur raison et leurs capacités de réflexion. D'autres fois, ils ont plutôt proposé des solutions

qui semblaient provenir de leur imagination. Ainsi, les réponses des participants peuvent être interchangeables d'un élément à un autre³⁸.

Par exemple, lorsque l'enfant 1 (première séance, 2022) parlait de certaines recettes que sa mère effectuait, le participant 3 (première séance, 2022) a répondu que « l'idée de faire des recettes plus écologiques est bonne ». À ce moment, l'enfant a suivi son intuition pour proposer une idée qui contribuerait à améliorer la situation environnementale, selon lui. Il a suivi sa tête (en évoquant une solution potentielle de manière ordonnée) et son cœur (en écoutant son collègue). Cet enfant a également proposé de faire de la « restauration sur les plages détruites » et de « limiter nos voyages ». D'autres participants ont proposé « d'abaisser le prix des voitures électriques pour que le monde en achète plus » (Participant 1, première séance, 2022) ou encore de les subventionner (Participants 1, 3 et 5, première et deuxième séance, 2022).

D'autres interventions ont témoigné de la détermination des participants :

Euh ben moi, j'ai trouvé ça *l'fun* de faire cette activité, ça faisait une petite affaire à pratiquer et ça m'a fait découvrir *MÀJ*, moi je suis sûre que je vais retourner sur *MÀJ*. Puis j'ai aimé ça parler comme ça. On a pu parler et dire ce qu'on voulait sans qu'il y ait de restrictions. Et aussi, qu'on puisse parler d'autre chose que d'environnement et de *MÀJ* et des questions que tu nous as données. (Participant 6, deuxième séance, 2022)

Le participant 5 (deuxième séance, 2022) a avoué au groupe son intérêt pour les documentaires. « De temps en temps, quand on regarde des films et tout, ben eux [le reste de sa famille], ils veulent écouter des films et tout, ben nous [moi et ma mère] on veut toujours écouter des documentaires. » L'enfant 7 (deuxième séance, 2022) a ajouté qu'il « adore » discuter d'environnement avec son père pour deux raisons. Premièrement, parce que ça lui permet de « dire plein de choses » et deuxièmement parce que son père lui enseigne de « nouvelles choses ». « Il ajoute des choses pour que je m'informe plus », a précisé l'élève.

Parmi les autres moments lors desquels les enfants ont fait preuve d'autodétermination rationnelle, il y a celui-ci : « Bien en soi, pour que les gens utilisent plus les vélos, ils devraient mettre plus de supports à

³⁸ L'important, c'est de retrouver les interventions pertinentes dans l'un des cinq éléments qui permettent d'analyser la question de recherche. C'est la raison pour laquelle certaines réponses pourraient être classées à plusieurs endroits.

vélos » (Participant 8, deuxième séance, 2022). L'enfant disait que c'était bien souvent compliqué de stationner son vélo à l'école. Ainsi, il veut bien utiliser les transports actifs, mais il a mentionné ne pas avoir les ressources nécessaires pour le faire. Il s'agit de premiers pas vers la citoyenneté, parce qu'il est conscient de ce qu'il peut faire pour le bien commun (utiliser sa bicyclette au lieu d'embarquer dans la voiture de ses parents, par exemple), puis il verbalise ce qui pourrait l'empêcher d'y parvenir pour que les choses changent à la place de se résigner à la voiture. À noter qu'au moment de la discussion le participant n'a pas indiqué s'il avait demandé à l'école d'installer des supports supplémentaires ou s'il avait l'intention de faire la demande.

Plusieurs autres participants se sont aussi servis de leur rationalité pour énoncer des solutions auxquelles ils auraient pensé en consultant la section environnement du site de *MÀJ*. À titre d'illustration, le participant 6 a proposé cette solution pour que les célébrités utilisent moins leurs jets privés :

Ben s'ils [les artistes] organisent moins de [spectacles], s'ils prennent un peu plus de temps pour créer de nouvelles chansons et de nouvelles choses pour eux et qu'après ça ils reviennent à la maison, et bien ils pourraient faire un projet qui dure assez longtemps pour moins avoir à se déplacer et pour faire plus de choses. (Participant 6, deuxième séance, 2022)

Ce que l'enfant a semblé vouloir dire, c'est qu'il serait optimal que les artistes ne soient pas pressés d'aller partout, mais plutôt qu'ils travaillent plus longtemps sur leurs projets. Même si l'intervention manque de précision, elle témoigne d'un travail de réflexion effectué par l'enfant.

4.1.5 Puissance d’agir

Tableau 4.5 Réponses des participants correspondant à la puissance d'agir

Y A-T-IL PRÉSENCE DE:	CRITÈRES ÉTABLIS À PARTIR DE LA LITTÉRATURE SPÉCIALISÉE	RÉPONSES DES JEUNES	LIENS AVEC LEURS MANIÈRES DE S'INFORMER	NOTES INSCRITES AU MOMENT DE L'ANALYSE
4.1.5 PUISSANCE D'AGIR (HABER, 2002)	FAIRE PREUVE D'ENGAGEMENT CITOYEN ET DÉSIR D'IMPLICATION DANS LES SPHÈRES PUBLIQUES DE LA VIE (COHEN, 1989)	3: Moi, je pense que, tout d’abord, [il faudrait] ne pas jeter des déchets comme ça dans la nature [...] On peut aussi se privilégier les voitures électriques et le vélo et la trottinette et la marche à pied	Le participant a appris cela sur MAJ.	Le participant sait ce qu'il peut faire pour améliorer la situation.
		3: [On peut] privilégier les voitures électriques. On peut aussi éviter les grands voyages, comme par exemple en avion.	Le participant a appris cela sur MAJ.	
		1: On ramasse souvent des canettes. [...] On [lui et ses amis] va souvent se promener dans la forêt et on les ramasse. On prend des gants, parce que souvent il y a des canettes tout plein de trucs		Le participant fait preuve d'engagement citoyen avec des amis de son groupe d'âge.
		1: Mes parents trouvaient ça cool qu'une personne plus âgée, je sais pas t'as quel âge, s'intéresse aux enfants, à part des profs. [...] La majeure partie du monde dit comme «les enfants, c'est une perte de temps.»		Le participant désire s'impliquer pour être plus entendu. De plus, l'enfant a discuté avec ses parents et il est là, parce qu'il juge que c'est important.
		5: Admettons, t'as une bouteille de plastique, ben au lieu de la jeter comme on s'en fout et tout dans le recyclage, que à la place, ben moi c'est ça que je fais avec mon père et tout, on les garde. Après, on va à Maxi ou à Super C, on les dépose dans une machine, comme ça eux, ils peuvent les réutiliser.		
		7: Comme [le participant 5], quand je sors dehors [...] il y a tout le temps des déchets. Après, moi et ma mère on va les ramasser.		
		5: On voit plein de déchets, on va voir le concierge, on lui demande des gants, des sacs poubelle et on nettoie.		
		5: Moi j'ai vu un Tiktok, il y avait une jeune fille et son papa, ils vont acheter de la nourriture et tout, de comme je sais plus trop d'où, et c'était le jour de Noël et ils sont aller les distribuer. Moi ça m'avait vraiment touché. Moi, c'est ça que je voudrais genre quand je vais être grand, c'est ça que j'aimerais genre faire.		
		5: Est-ce que tu vas revenir une autre fois ou c'est juste cette fois? [...] Est-ce qu'on peut terminer le temps qu'il soit 13h?		Le participant montre son intérêt à participer à d'autres séances de discussions liées à l'actualité.

Le dernier élément est la puissance d’agir (Haber, 2002). Pour évaluer la présence de celui-ci chez les jeunes, j’ai regardé s’ils faisaient preuve d’engagement citoyen et s’ils désiraient s’impliquer dans les sphères publiques de la vie. Je n’ai pas suivi les enfants dans leur quotidien pour obtenir les réponses à ces questions. Je me suis donc fiée à leurs dires.

Comme je l’ai indiqué plus haut, les participants 5 et 6 (deuxième séance, 2022) ont mentionné faire de la collecte de déchets ensemble dans la cour d’école avec d’autres camarades de classe. « On voit plein de déchets, on va voir le concierge, on lui demande des gants, des sacs poubelle et on nettoie » (Participant 5, deuxième séance, 2022). Les participants 1 et 7 (première et deuxième séance, 2022) ont aussi mentionné faire des collectes de déchets avec leur entourage : « Comme [le participant 5], quand je sors dehors [...] il y a tout le temps des déchets. Après, moi et ma mère on va les ramasser » (Participant 7, deuxième séance, 2022).

« On ramasse souvent des canettes. [...] On [moi et mes amis] va souvent se promener dans la forêt et on les ramasse. » (Participant 1, première séance, 2022). Une autre action concrète réalisée par un participant consiste à aider ses parents à consigner les bouteilles et canettes.

Admettons, t'as une bouteille de plastique, ben au lieu de la jeter comme on s'en fout et tout dans le recyclage, que à la place, ben moi c'est ça que je fais avec mon père et tout, on les garde. Après, on va à Maxi ou à Super C, on les dépose dans une machine, comme ça eux, ils peuvent les réutiliser. (Participant 5, deuxième séance, 2022)

Les participants ont aussi fait preuve de puissance d'agir en se présentant à la séance de discussion. Je leur ai demandé ce qui les a motivés à participer à la recherche.

Mes parents trouvaient ça *cool* qu'une personne plus âgée, je ne sais pas t'as quel âge (rires), s'intéresse aux enfants, à part des profs. [...] La majeure partie du monde dit comme « les enfants, c'est une perte de temps. » (Participant 1, première séance, 2022)

Le participant parlait de sa conversation avec ses parents et de leur point de vue, mais c'est lui (l'élève) qui a levé la main pour participer lorsque j'ai présenté la recherche dans sa classe. C'est lui qui s'est informé sur le site du média pour enfants, qui a rempli son journal de bord et qui est venu discuter, comme tous les huit autres participants d'ailleurs.

Je souligne aussi qu'il est pertinent que les enfants discutent de l'activité avec leurs parents et le reste de leur entourage, car il s'agit de l'un des objectifs de cette recherche : donner une voix aux enfants, éveiller un intérêt chez eux. Les enfants du deuxième groupe ont manifesté leur intérêt pour que la séance dure plus longtemps et pour que l'on se rencontre de nouveau. « Est-ce que tu vas revenir une autre fois ou c'est juste cette fois? [...] Est-ce qu'on peut terminer le temps qu'il soit 13h? » (Participant 5, deuxième séance, 2022). Les participants ont aussi montré de l'intérêt à s'engager dans l'avenir, entre autres, pour le bien des autres. Les « bonnes actions » étaient donc valorisées lors des deux séances.

Moi j'ai vu un TikTok, il y avait une jeune fille et son papa, ils vont acheter de la nourriture et tout, de comme je sais plus trop d'où, et c'était le jour de Noël et ils sont allés les distribuer. Moi ça m'avait vraiment touché. Moi, c'est ça que je voudrais genre quand je vais être grand, c'est ça que j'aimerais genre faire. (Participant 5, deuxième séance, 2022).

Les enfants étaient beaucoup affectés par les contenus qu'ils ont rencontrés sur les médias sociaux et les médias d'information de manière positive et négative. C'est l'une des raisons pour

lesquelles, ils ont dit avoir apprécié *MÀJ* où le contenu n'est pas trop « choquant » (Participant 3, première séance, 2022).

Quelques réponses des enfants pourraient aussi se classer dans tous les éléments parce qu'elles témoignent d'ouverture d'esprit, d'empathie, d'ordre dans leur façon de raisonner, d'autodétermination rationnelle et de puissance d'agir. L'enfant 1 (première séance, 2022) a, entre autres, cherché des précisions supplémentaires sur l'homosexualité de sa sœur pour mieux comprendre ce qu'elle vit. Il a aussi fait preuve d'humilité en avouant qu'avant, cette thématique ne l'intéressait pas particulièrement, parce qu'il n'y était pas confronté.

Ben moi, avant comme pour moi [les] gais et lesbiennes, ce n'était pas un sujet qui m'intéressait, mais ma sœur a fait son *coming out* et j'ai commencé à un peu plus en parler, à essayer de comprendre l'orientation sexuelle un peu plus de toutes ces personnes qui sont exactement comme les autres, c'est juste qu'ils ont une autre orientation sexuelle. (Participant 1, première séance, 2022)

L'intervention qui suit sur les modes de transport se classe aussi dans tous les éléments, parce que l'enfant s'est servi de ses habiletés pour contribuer à la discussion en étant ordonné dans sa réflexion et en faisant preuve d'ouverture d'esprit.

Ben moi je pense que le problème c'est que les voitures à gaz, [les gens] les prennent parce que c'est beaucoup moins cher que les voitures électriques, alors que c'est déjà cher et que ce n'est même pas fini d'être évalué pour être sûr que c'est certain. Comme par exemple, il y a des cas où il y a des accidents de voiture où la voiture explose carrément, car c'est une voiture électrique. Donc, déjà que c'est cher et qu'on ne peut pas être sûr que ça va rester sécuritaire pour nous, donc c'est pour ça que les gens en achètent moins... Mais pour moi la solution serait déjà de se déplacer moins en voiture, de prendre le métro, de prendre le vélo, de marcher tout simplement, de prendre les transports en commun, ça ferait beaucoup moins de pollution. (Participant 6, deuxième séance, 2022)

Les dires des participants portent donc à croire qu'ils font preuve de puissance d'agir. En d'autres mots, les enfants font des actions concrètes pour remédier à certaines situations qu'ils jugent comme problématiques : ils ramassent des déchets, ils consignent, ils s'impliquent dans le type d'activités que je leur ai proposées (s'informer et discuter), etc. Les participants ont aussi été affectés par les informations qu'ils rencontrent sur l'ensemble des médias qu'ils consultent.

4.2 Liens avec le fait de s'informer et de discuter

Les enfants ont presque tous dit qu'ils avaient aimé l'activité et l'action de s'informer.

J'ai vraiment aimé ça [l'exercice du journal de bord et le fait de s'informer], comme ça je pouvais regarder les actualités. C'est comme *La Presse* pour les jeunes. Donc ça fait qu'on peut s'enrichir sans avoir besoin de lire des textes trop longs et que ça soit trop choquant comme genre. (Participant 3, première séance, 2022)

L'enfant a expliqué qu'il comprenait les mots et qu'il aimait bien que les textes soient courts et que les thématiques ne soient pas trop choquantes. Il utilise aussi le terme « enrichir » pour décrire l'action de s'informer.

Médiatrice/animatrice : Et qu'est-ce qui a fait que tu l'as préféré par rapport à un média pour adulte?

Participant 3 : C'est que c'est adapté aux jeunes. Et c'est moins long, ils font un résumé pour qu'on comprenne bien, alors que les autres c'est, des fois, des détails inutiles.

Les deux autres participants de la première séance ont répondu qu'ils étaient en accord.

Moi je trouve que c'était clair, maintenant, au lieu de m'informer sur *TVA Nouvelles* que [sic] je dois toujours rechercher les mots et je n'ai pas le temps d'écouter vraiment ce qu'ils disent, ben je vais plutôt aller sur *MÀJ* et il y a plein de sujets, il y a pas juste les jeux vidéo, comme [le participant 3] le disait. [...] Parce que la plupart du temps, ils [les gens qui travaillent dans les médias traditionnels] se disent okay, ils disent des bêtises eux [les enfants]. Parce que TVA ils se disent qu'on ne comprend même pas, donc pourquoi ils nous diraient des trucs qu'on ne comprend pas. (Participant 1, première séance, 2022)

L'enfant 7 de la deuxième séance (2022) a dit que les nouvelles que ses parents regardent ne l'intéressent tout simplement pas et donc qu'il « part faire autre chose », alors que le participant 5 (deuxième séance, 2022) a dit qu'il adorait regarder les nouvelles le soir avec sa mère. « J'adore lire ça, apprendre des trucs sur les blessés, sur l'Ukraine et la Russie... » L'enfant 6 a renchéri :

J'ai trouvé ça assez le *fun* de faire ça, de pouvoir s'informer de quelque chose, alors qu'habituellement tu sais tu lis le journal et tu ne comprends pas la moitié des choses qu'ils disent. Donc j'ai trouvé ça le *fun* de comprendre et de lire des choses qui étaient adaptées pour nous. (Participant 6, deuxième séance, 2022)

Dans ce chapitre, j'ai exposé les résultats qui sont ressortis des deux séances de *focus group* que j'ai menées. Les enfants ont fait preuve d'ouverture d'esprit, d'empathie, puis ils sont déterminés et ils veulent

agir à titre de citoyens dans la société. Cependant, les enfants avaient quelquefois de la difficulté à garder en tête la préoccupation fondamentale du contexte et ils n'étaient donc pas toujours ordonnés lorsque venait le temps de présenter leurs idées à leurs camarades de classe. J'ai aussi établi des liens entre la citoyenneté et le fait de s'informer en affichant les passages qui concernent les médias d'information. Les enfants ont particulièrement aimé qu'on s'adresse à eux et qu'on leur résume l'actualité.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, je discute des principaux résultats pour répondre à la question de recherche : *De quelles façons les médias d'information pour les jeunes amènent-ils les enfants vers la citoyenneté en s'adressant directement à ceux-ci?* Pour ce faire, je fais état de quelques constats qui sont ressortis lors de l'analyse des deux séances de discussion avec les enfants. Avant tout, une remise en contexte sera présentée, ainsi qu'une analyse détaillée des réponses des jeunes.

5.1 Remise en contexte

Cette recherche s'intéresse d'abord à l'inclusion des jeunes dans l'espace public, au développement de leur pensée critique et, ainsi, au développement de leur citoyenneté. L'une des façons d'inclure les enfants (leurs opinions, leurs intérêts et leurs besoins) davantage dans les discussions d'intérêt public tout en aiguisant leur pensée critique est de les informer des phénomènes d'actualité. En effet, les médias d'information sont le « lieu privilégié incarnant l'espace public » (Gingras, 2015, p. 16) dans lequel les citoyens peuvent discuter et délibérer librement des enjeux de société (*Ibid.*, p. 30), se former une opinion et la partager (Habermas, 1992). Les médias d'information sont des « terrains de lutte permettant de combattre la reproduction idéologique constante » (Gingras, 2015, p. 17) où les gens apprennent les codes et normes de la société (Lebel, 2006, p. 87). Les médias exercent donc « une influence sur les perceptions, opinions et attitudes des citoyens » (Granjon, 2014, p. 98). Cela dit, comme je l'ai expliqué dans les chapitres précédents, les médias d'information ne sont pas toujours accessibles aux enfants, parce qu'ils ne s'adressent pas à eux.

J'ai remarqué ce phénomène lorsque j'ai rencontré les jeunes des trois groupes³⁹ pour la première fois. Lors de ces premières rencontres, j'ai posé la question suivante aux élèves : *Est-ce que ça vous arrive de trouver que les nouvelles que vos parents regardent à la télévision, écoutent à la radio ou lisent sur leur tablette/téléphone cellulaire sont compliquées ou bien ennuyeuses?* Presque tous les enfants⁴⁰ des trois classes ont levé la main pour indiquer qu'ils trouvaient effectivement ces nouvelles compliquées à

³⁹ J'ai discuté avec des élèves de deux groupes sur trois, puisqu'aucun enfant n'a souhaité participer dans le troisième groupe que j'ai rencontré.

⁴⁰ Je ne me souviens pas avoir vu quelqu'un qui ne levait pas la main. Au total, j'ai rencontré plus de 60 jeunes pour leur présenter ma recherche et pour solliciter leur participation.

comprendre et/ou peu intéressantes. Les deux séances de *focus group* ont aussi confirmé que les médias traditionnels pour adultes n'offrent pas du contenu adapté aux enfants.

Suite à l'analyse des résultats des deux séances de *focus group* que j'ai menées auprès des neuf jeunes participants, j'ai pu constater que les enfants ont fait preuve de pensée critique et qu'ils correspondent à la plupart des critères pour participer dans l'espace public, puis enfin qu'ils sont non seulement des citoyens, mais qu'ils forment des citoyens exemplaires. Les points qui suivent décortiquent cette analyse.

5.1.1 Importante manifestation d'ouverture d'esprit

L'ouverture d'esprit est l'un des 12 devoirs du penseur critique (Ennis, 2015). Pour faire preuve d'ouverture d'esprit, selon Ennis, il faut à la fois considérer sérieusement les autres points de vue et suspendre son jugement lorsque les preuves et les raisons sont insuffisantes. Ennis considère aussi qu'il est primordial que le penseur critique prenne position et qu'il puisse changer celle-ci lorsque les preuves sont insuffisantes (*Ibid.*). À la lumière de ces critères, les enfants ont fait preuve d'ouverture d'esprit, notamment en prenant le temps de s'écouter, en étant sensibles à d'autres réalités que les leurs et en prenant position pour défendre leurs intérêts durant la discussion. Voici quelques passages et exemples qui illustrent la présence d'ouverture d'esprit chez les participants.

D'abord, le participant 3 (première séance, 2022) a fait preuve d'ouverture d'esprit lorsqu'il a dit « qu'il n'y a pas de mal à être gai ». En effet, il a sérieusement considéré le point de vue des autres, soit ceux qui ne seraient pas forcément dans la même situation que lui, comme la sœur du participant 1 qui vient d'annoncer à sa famille son homosexualité. À ce sujet, Ennis ne définit pas ce qu'il entend par le terme « sérieusement ». Cela dit, la première définition du dictionnaire *Le Petit Robert* pour ce mot est : « Avec sérieux, avec réflexion et application. Travailler sérieusement, consciencieusement⁴¹ ». Ainsi, avant de prendre la parole, l'enfant a effectué un travail sérieux et consciencieux pour imaginer une autre réalité que la sienne.

Ensuite, le participant 5 (deuxième séance, 2022) a fait preuve d'ouverture d'esprit en recherchant des mots ou des expressions qu'il ne maîtrisait pas, comme « avortement ». Ses questionnements l'ont amené à effectuer des recherches sur le sujet et à mieux comprendre la thématique en question. De plus, le

⁴¹ *Le Petit Robert de la langue française et des noms propres.* (s. d.). Sérieusement. [Dictionnaire]. <https://petitrobert12.lerobert.com/robert.asp>

participant a cherché des précisions supplémentaires, soit une caractéristique importante, évoquée par Ennis (2015), de la pensée critique et de la participation dans l'espace public, puis un élément essentiel de la citoyenneté. L'effort des jeunes pour chercher des précisions est soulevé au point 5.1.3.

Les participants ont aussi suspendu leur jugement lorsqu'ils manquaient de preuves comme le participant 2 (première séance, 2022) quand il a expliqué que sa mère croit que les personnes homosexuelles ont une malédiction. Même s'il a mentionné ne pas être confronté à des personnes homosexuelles dans son entourage, il a tout de même dit qu'il pense que c'est « normal » d'être homosexuel, une réponse qui fait preuve d'ouverture d'esprit dans ce contexte-ci.

Par ailleurs, même si les enfants étaient tous sur le bout de leur chaise et qu'ils levaient la main très haut pour évoquer ce qu'ils avaient à dire, ils ont toujours respecté le droit de parole de leurs camarades de classe. Ils étaient alors très à l'écoute les uns des autres.

En résumé, les participants ont fait preuve d'ouverture d'esprit, une caractéristique du penseur critique (Ennis, 2015), en considérant le point de vue de leurs camarades de classe, en rebondissant sur ce qu'ils disaient, en étant à l'écoute de ceux-ci et en étant en mesure de suspendre leur jugement lorsqu'ils n'avaient pas assez de preuves pour l'appuyer. Ils ont aussi eu la confiance de prendre position. Enfin, ils ont semblé être timides aux débats, peut-être parce qu'ils n'y sont pas habitués ou par désir de conformité avec le reste du groupe, ce qui ne m'a pas permis d'observer s'ils sont capables de changer de position à la lumière d'informations plus crédibles. Cela dit, dans l'ensemble, ils étaient ouverts à la discussion.

De plus, la plupart des participants ont trouvé que le site de *MÀJ* était accessible, que les nouvelles étaient intéressantes (le *fun*) et que le média leur permettait d'apprendre de nouvelles choses. Néanmoins, ils ont suggéré que le site de *MÀJ* offre une section dans laquelle ils pourraient poser leurs questions et obtenir des réponses en direct. Enfin, plusieurs participants ont été curieux et ont exploré les autres sections du site web, ce qui leur a permis de s'informer sur une panoplie de sujets d'actualité, comme la question de l'avortement. Ils étaient donc ouverts à en apprendre davantage sur de nouvelles thématiques.

5.1.2 L'empathie et la bienveillance : des critères très présents chez les enfants

Avant que les chercheuses féministes (Maxine Greene, Jane Roland Martin, Barbara Thayer-Bacon, etc.) ne s'intéressent à la pensée critique, l'empathie, l'humilité et la bienveillance n'étaient pas forcément

reconnues comme étant des critères pertinents pour réfléchir, discuter et agir à titre de citoyen dans l'espace public. Ces autrices n'ont pas nié l'importance des habiletés rationnelles, comme je l'ai exposé dans le second chapitre, mais elles ont plutôt mis de l'avant le fait que l'intelligence émotionnelle (Proulx, 2017) est tout aussi nécessaire. Pour elles et pour plusieurs auteurs (Boisvert, Dahlgren, Lits, Paul, Proulx, etc.), il est primordial de garder à l'esprit le désir du bien commun. Pour y parvenir, elles expliquent qu'il faut, entre autres, faire preuve d'imagination pour être en mesure de se mettre à la place des autres (Greene, 1995). Ce critère a été respecté par tous les enfants qui ont usé de leur imagination pour imaginer des réalités parfois très loin des leurs.

Par exemple, la grossesse et l'avortement sont loin de la réalité du participant 6 (deuxième séance, 2022) qui a pourtant semblé comprendre quelques-uns des multiples enjeux que peut occasionner cette interdiction dans certains états américains. Ce participant a aussi usé de son intuition (son ressenti) et de sa subjectivité pour défendre son point et exprimer son malaise. Ainsi, l'intelligence émotionnelle peut contribuer à faire avancer une conversation entre enfants.

L'enfant 5 (deuxième séance, 2022) a également fait un plaidoyer pour que l'accès à l'information soit plus répandu, qu'il se rende jusqu'aux gens qui n'auraient pas les moyens de posséder des outils technologiques. Il disait qu'il avait aimé son expérience avec *MÀJ*, mais il a compris et reconnu que tous les enfants n'auraient peut-être pas des chances égales pour s'informer. Le simple fait d'évoquer cet aspect témoigne d'un désir du bien commun chez le participant.

Plusieurs autres passages exposés au chapitre 4 révèlent que les jeunes se servent de leur imagination pour s'exprimer. C'est le cas du participant 3 (première séance, 2022) qui a mentionné craindre que la planète ne puisse plus nous accueillir un jour et que nous devions tous aller sur Mars. Le participant a donc été en mesure d'utiliser sa subjectivité pour affirmer ses inquiétudes, mais sa vision de la situation demeure figurée. En d'autres mots, il n'est pas tout à fait ordonné dans ses idées. Le participant 3 (première séance, 2022) n'est pas le seul à avoir parfois manqué d'ordre dans sa réflexion tout en faisant preuve d'empathie. C'était le cas pour tous les participants.

Par exemple, lorsque le participant 5 (deuxième séance, 2022) disait qu'un « bon roi », selon lui, aiderait les jeunes, les personnes sans domicile fixe et toutes celles qui auraient des problèmes financiers, il a fait preuve d'empathie envers les gens qui vivent avec des difficultés. En revanche, le participant a attribué beaucoup de responsabilités au roi qui ne lui reviennent pas forcément.

Parfois, les jeunes participants étaient ainsi empathiques, bienveillants et bien intentionnés, mais leur argumentaire pouvait être décousu ou déconnecté de l'enjeu principal de la conversation. Ils avaient tendance à mélanger tous les comportements qu'ils considéraient comme problématiques dans la société. Par exemple, le participant 1 (première séance, 2022), qui faisait toujours preuve de bienveillance dans ses interventions, pouvait aborder la pauvreté, les enjeux environnementaux, le traitement des aînés et le vandalisme dans une même réponse. Il dénonçait tous les comportements qui le déçoivent ou le stressent dans la société, même s'ils étaient quelquefois hors contexte.

En résumé, les enfants participants ont tous fait preuve d'empathie et de bienveillance en utilisant leur subjectivité, leur imagination et en suivant leur intuition pour déterminer quelles actions sont positives et lesquelles ont plutôt un impact négatif pour l'avenir. Ils se sont affirmés pour défendre ou dénoncer des causes qui leur tiennent à cœur. Par exemple, tous les enfants ont parlé d'animaux. Selon la plupart d'entre eux, ce sont ceux qui souffrent le plus de la situation environnementale. Pour d'autres (Participants 1, 4 et 6, première et deuxième séance, 2022), ce sont les futures générations ou encore les gens moins fortunés.

Les enfants faisaient aussi preuve d'humilité intellectuelle. Ainsi, du point de vue des autrices féministes et des auteurs qui croient que l'intelligence émotionnelle est tout aussi importante que la rationalité, les enfants sont de bons penseurs critiques, au « sens fort » (Paul, 1992, p. 11), capables de s'informer et d'échanger dans l'espace public. Bref, ils sont des citoyens empathiques, humbles et bienveillants. Cependant, quelques participants ont eu des difficultés à présenter leurs idées de manière ordonnée.

5.1.3 Quelques difficultés au niveau de l'ordre dans le raisonnement

Pour être un penseur critique en mesure d'échanger dans l'espace public et ainsi être un citoyen, il faut faire preuve d'intelligence émotionnelle, mais aussi de raison, d'ordre et de capacité de réflexion (Ennis, 2015). Comme indiqué au point 5.1.2, il a été plus difficile pour les enfants participants de répondre à certains des critères concernant l'ordre (dans la présentation des idées et des arguments) et la capacité de réflexion.

Parmi ceux-ci, la capacité de prendre en compte l'ensemble de la situation, puis celle de garder à l'esprit la préoccupation fondamentale du contexte ressortent. D'autres critères ont cependant été présents dans la plupart des réponses des jeunes, notamment grâce à l'habitude que les enfants ont prise de s'informer par eux-mêmes au fil de cet exercice. Ils ont donc été en mesure de chercher des précisions

supplémentaires quand ils y voyaient un besoin en posant des questions pertinentes ou en poursuivant leurs recherches. Ils ont tous utilisé leurs connaissances de base et leurs connaissances sur la situation dont il était question pour contribuer à la discussion. Enfin, ils ont tous utilisé les habiletés qu'ils avaient. C'est-à-dire que tous les enfants participants ont procédé à l'exercice de s'informer et de discuter avec sérieux. Ils sont arrivés préparés à leur séance de discussion respective.

La plupart du temps, ils voulaient raconter ce qu'ils savaient ou partager des anecdotes plus personnelles au détriment de l'orientation de la discussion actuelle. Les enfants avaient ainsi tendance à revenir sur les sujets qu'ils maîtrisaient, même lorsqu'on abordait une autre thématique, et ce particulièrement pour parler de la cause animale et pour dénoncer les gens qui jettent leurs déchets sur le sol.

En résumé, les enfants qui ont participé aux séances de group focus faisaient preuve de raison et de capacité de réflexion. Ils étaient cependant bien souvent désordonnés dans leurs façons de présenter leurs idées. Cela dit, l'exercice qui consistait à s'informer et à discuter des apprentissages a permis à plusieurs d'entre eux de développer des habiletés de recherche. Plusieurs participants ont alors pris l'habitude d'effectuer leurs recherches et de poser des questions pour approfondir leurs connaissances. De plus, bien que leur expérience de vie soit encore assez courte, les participants ont tous trouvé des repères, en utilisant leurs connaissances, pour contribuer à l'échange d'idées.

5.1.4 Grande présence d'autodétermination rationnelle

Les participants étaient déterminés à contribuer à la discussion. Pour le faire de manière efficace, ils ont utilisé leur raison, leur tête, et leur intelligence émotionnelle, leur cœur (Dahlgren, 2006, p. 112). Tous les jeunes des deux séances ont réfléchi à des solutions, probablement à partir des connaissances qu'ils ont acquises en réalisant leurs recherches sur le site de *MÀJ* et ailleurs, puis en faisant preuve d'imagination et d'ouverture d'esprit. Ainsi, l'autodétermination rationnelle, un élément primordial pour participer dans l'espace public selon Haber (2002), est en quelque sorte le résultat des trois éléments précédents : l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'humilité et la bienveillance, la raison, l'ordre et les capacités de réflexion. Mais l'autodétermination rationnelle va plus loin, car elle ajoute la détermination de l'enfant à contribuer à la discussion et dans l'espace public, à titre de citoyen.

Par exemple, le participant 3 (première séance, 2022) était à l'écoute de ses camarades pour rebondir sur ce qu'ils disaient et proposer des pistes de solution qui avaient du sens pour lui comme réutiliser des

contenants vides, faire des recettes écologiques, restaurer des plages, etc. D'autres participants ont aussi suggéré des solutions concrètes telles qu'elles sont exposées dans la section précédente au point 4.1.4. Ils proposent par exemple de subventionner les voitures électriques (Participants 1 et 5, première et deuxième séance, 2022), de rendre le transport collectif et actif plus accessible et sécuritaire (Participants 3, 5, 6 et 9, première et deuxième séance, 2022), de réduire les voyages en avion (Participant 3, première séance, 2022) et de tenter d'en créer qui fonctionneraient à l'électricité, un peu comme les voitures (Participant 2, première séance, 2022). Ces jeunes veulent s'impliquer dans la société et réfléchissent à des manières efficaces de le faire. De plus, ils proposent à la fois des solutions à large échelle, telles que la subvention des voitures électriques, puis des solutions à plus petite échelle et à leur portée comme l'utilisation des transports actifs (trottinette, vélo, marche).

Un autre aspect qui ressort dans la présence d'autodétermination rationnelle des jeunes est leur désir de s'exprimer et d'être entendu. Lorsque le participant 6 (deuxième séance, 2022) expliquait qu'il avait apprécié l'exercice et la liberté qu'avaient les participants de traiter des sujets de leur choix, il a montré sa détermination, sa motivation et sa compréhension des enjeux liés à la citoyenneté. Il sait que cette dernière vient avec son lot de privilèges, comme le fait d'être écouté dans l'espace public, mais aussi de devoirs, comme le fait de s'informer. Durant cette même intervention, l'enfant 6 a aussi nommé le plaisir qu'il a eu à découvrir un nouveau média et à discuter sans restriction. Ce passage montre que les enfants n'ont peut-être pas suffisamment d'espaces et de temps alloués à la discussion, aux échanges d'idées et aux débats.

En mentionnant qu'il préfère regarder des documentaires plutôt que des films, le participant 5 (deuxième séance, 2022), a exposé son désir d'apprentissage, et ce même lorsque vient le temps de se divertir. Le participant 7 (deuxième séance, 2022) avait quant à lui de très grands yeux lorsqu'il abordait le fait d'avoir des « discussions importantes » avec une figure d'autorité qu'il respecte et qu'il admire, son père. Il semblait alors emballé d'être considéré et de pouvoir échanger sur des thématiques comme l'environnement.

En résumé, les enfants ayant participé aux deux séances de discussion font preuve d'autodétermination rationnelle, parce qu'ils ont participé à la discussion et ils l'ont fait avec leur tête, en apportant des idées qui leur paraissent logiques, et avec leur cœur, en s'investissant. En effet, les élèves qui ont participé n'étaient récompensés d'aucune façon, comme énoncé dans le troisième chapitre de ce projet. Ils

n'obtenaient pas de points supplémentaires dans leur bulletin et ils ont consacré une heure de pause à cet exercice, en plus d'avoir consulté le média dans leurs temps libres. Ces enfants ont donc fait preuve de détermination, de curiosité et d'intérêt. Ils ont montré qu'ils veulent apprendre, qu'ils veulent discuter et qu'ils aiment se faire entendre. Ils ont aussi prouvé qu'ils sont en mesure de retenir les informations importantes qu'ils rencontrent. Enfin, selon mon observation, les enfants étaient fiers de faire entendre leurs idées.

5.1.5 Les enfants : des citoyens qui font preuve de puissance d'agir

La puissance d'agir (Haber, 2002) est un élément fondamental pour interagir dans l'espace public. Tout comme l'autodétermination rationnelle, la puissance d'agir englobe l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'humilité et la bienveillance, puis la raison, l'ordre et les capacités de réflexion. La puissance d'agir incorpore aussi des aspects de l'autodétermination rationnelle, comme la détermination de contribuer à la discussion avec sa tête et son cœur. Mais elle va encore plus loin en fusionnant l'engagement citoyen et le désir d'implication dans les sphères publiques de la vie (Cohen, 1989). C'est l'une des raisons pour lesquelles cet élément se retrouve en dernier.

Le cadre théorique de ce mémoire expose le fait qu'être un citoyen engagé ne se résume pas qu'à voter et à manifester dans les rues. La citoyenneté peut aussi se traduire par un lien d'appartenance avec la communauté (Pitseys, 2017) et ses différentes institutions. Les participants 1, 5, 6 et 7 (première et deuxième séance, 2022) décidant eux-mêmes de ramasser des déchets pour améliorer l'environnement dans lequel ils vivent en est un bon exemple. L'enfant 5 qui a aussi mentionné vouloir aider les plus démunis en distribuant les denrées qu'il aura achetées est un autre exemple de cette puissance d'agir.

Ce type d'engagement citoyen est direct. En effet, les enfants posent une action à leur portée pour tenter de répondre à un besoin. De plus, pour s'organiser, ils font preuve de débrouillardise et de puissance d'agir. C'est-à-dire qu'ils se gèrent eux-mêmes dans leurs temps libres au lieu d'attendre que l'école organise une activité (collecte de déchets).

Il est toutefois pertinent de noter que les enfants qui étaient présents aux deux séances de *focus group* étaient probablement les élèves les plus intéressés et interpellés par l'actualité et l'environnement de leur classe scolaire respective. Effectivement, puisqu'ils se sont manifestés pour participer sachant que leur présence à cette recherche leur ajouterait une charge de travail supplémentaire en échange d'aucune

forme de récompense. Peut-être qu'ils ne sont donc pas représentatifs de tous les enfants de leur tranche d'âge. Peut-être aussi que ma présence les a amenés à dire des choses qu'ils pensent que je voulais entendre et à être particulièrement attentifs aux propos de leurs camarades, et donc, à se conformer au reste du groupe.

Cette partie de la discussion a remis en contexte la question, la pertinence et l'objectif de la recherche. Elle a permis de rappeler que les enfants sont bien souvent exclus des discussions de l'espace public et du statut de citoyenneté parce qu'ils ne sont pas toujours jugés « aptes à participer à la vie publique » (Pitseys, 2017, p. 16) en raison de leur jeune âge. Cependant, ma recherche a mis en lumière le fait que les médias d'information qui s'adressent directement aux enfants peuvent contribuer à les conscientiser par rapport à ce qu'il se passe autour d'eux et ailleurs dans le monde. Les enfants qui ont participé à la recherche ont aussi aimé que des adultes (autres que leurs parents et leurs professeurs) s'intéressent à eux. Ils ont démontré qu'ils peuvent faire preuve d'ouverture d'esprit, d'empathie, d'humilité et de bienveillance, d'autodétermination rationnelle et de puissance d'agir. J'ai également noté que les participants à cette recherche étaient probablement des enfants particulièrement interpellés par l'actualité, l'environnement et les questions d'intérêt public, puisqu'ils se sont portés volontaires pour participer, alors que leurs camarades de classe ont préféré prendre leur pause comme à l'habitude sur leur heure de dîner. Les participants faisaient aussi preuve de raison, mais leur manière d'expliquer leurs idées n'était pas toujours ordonnée.

5.2 Remarques supplémentaires

Quelques constats que je n'avais pas envisagés avant de rencontrer les jeunes sont ressortis lors de l'analyse des résultats. Ces remarques supplémentaires ne font pas partie de la question de recherche initiale. Il est tout de même pertinent de les nommer pour mieux comprendre et rejoindre la jeunesse. Ces quatre autres constats sont : la différence de niveau entre les participants, la difficulté des participants à user des chiffres et des statistiques, le réel public cible de *MÀJ* et la popularité des capsules vidéo.

5.2.1 Neuf jeunes, neuf niveaux

Tous les enfants ayant participé aux deux séances de *focus group* n'avaient pas le même niveau et ce bien qu'ils avaient à peu près le même âge. Selon mes recherches, mes observations et mon analyse, ceci serait dû, en partie, à l'environnement social des participants comme les gens ayant de l'influence dans la vie

des jeunes, notamment leurs parents. La disparité des niveaux entre les participants me paraît tout de même être une évidence, car la réalité aurait probablement été la même avec des adultes.

There is often a tendency in the literature to treat youth as a homogeneous group. However, as this paper has illustrated, young people come from diverse backgrounds and, as a result, face many different challenges. While all young people are, in theory, capable of succeeding and attaining full citizenship, some face more onerous challenges than others. Indeed, a young person's socioeconomic class, race, gender, place of residence, and age all have important consequences for their citizenship status. (Beauvais *et al.*, 2001, p. 95)

Puisque tous les jeunes ayant participé à la recherche semblaient venir du même milieu ou d'une classe sociale similaire (en raison de leur proximité géographique et du fait qu'ils fréquentent la même école), c'est surtout l'implication des parents qui a fait une différence dans l'ouverture d'esprit et le discours général des jeunes, selon mon analyse. Les enfants ont d'ailleurs beaucoup abordé les discussions qu'ils ont avec leurs parents et les opinions que ces derniers dégagent.

Le participant 1 a fait référence à ses parents plus de six fois durant la séance.

J'avais des soupçons [quant à l'homosexualité de ma sœur] *fak* j'en ai parlé à mes parents, mais ils n'ont pas voulu dire : t'es gai ou lesbienne brusquement [à ma sœur] *fak* ils ont attendu. Mais ils ont quand même dit : si une de vous deux a une orientation sexuelle à part de ce qu'on connaît, admettons hétérosexuelle, ils nous ont dit d'en parler et que ce ne sera pas un problème. Genre ils n'auraient pas dit « on va s'arranger pour que tu dégages » ou des trucs dans le genre. (Participant 1, première séance, 2022)

Cet enfant était particulièrement ouvert d'esprit et à l'affût des phénomènes d'actualité. L'impact de ses parents semblait donc assez important.

Médiatrice/animatrice : En dernière question, je vous prends encore 5 minutes de votre attention⁴² [...] Comment vous avez trouvé ça, au final, de juste pouvoir discuter et tout?

C'est *cool*, parce qu'il n'y a pas beaucoup de personnes, comme je te disais au début, qui s'intéressent aux jeunes. [...] Souvent, le monde, ils vont se référer à un de leur ami, parent, qui dit souvent du mal, les bêtises de leurs enfants. (Participant 1, première séance, 2022)

⁴² Tous les enfants n'avaient pas la même capacité d'attention lors des deux séances de *focus group*. Le niveau d'attention des enfants du premier groupe était plus faible. Cela s'explique peut-être par le fait que cette séance de discussion se déroulait à l'extérieur sur l'heure du dîner, alors que leurs amis jouaient dans la cour d'école. La deuxième séance de discussion s'est déroulée dans une classe fermée où il y avait moins de distractions.

D'autres passages illustrent également l'impact positif des parents.

Moi, il y a un truc que je ne trouve pas si plate : avant que je dorme, ma mère regarde toujours les nouvelles, donc là moi pour ne pas dormir plus tôt (rires), je regarde [les nouvelles à la télévision] avec elle. (Participant 5, deuxième séance, 2022)

Les habitudes de consommation d'information du parent se reflètent directement sur l'enfant. Certes, le participant a dit que c'est une stratégie pour se coucher plus tard. Mais la conséquence est, dans ce cas-ci, plutôt positive. Plus tard durant la discussion, le participant 5 (deuxième séance, 2022) a ajouté qu'il « adore parler d'environnement, trouver des solutions et tout. J'en parle souvent avec ma sœur, ma mère et ma tante. »

Par la suite, le participant 7 (deuxième séance, 2022) a dit : « Quand je parle de ça [d'environnement] à mon père, lui, il me dit juste de continuer de parler. Il aime ça quand je parle d'environnement. Mais ma mère, elle, je lui [parle] jamais de ça, parce qu'elle est trop occupée... »

D'autres participants ont aussi fait des actions qui leur apparaissent importantes, comme la collecte de déchets, avec leurs parents. À titre d'illustration : « Quand je sors dehors, il y a tout le temps des déchets [dans la rue] ... Après, moi et ma mère on va les ramasser » (Participant 7, deuxième séance, 2022).

Un article intitulé *Le rôle des parents dans l'apprentissage des jeunes enfants* (Landry, 2008) publié dans *l'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* reprend plusieurs études selon lesquelles les comportements sensibles des parents envers leurs enfants sont profitables « sur le plan affectif-émotif et sur le plan cognitif » de leur progéniture (*Ibid.*, p. 4). De plus, ces comportements seraient bénéfiques pour l'apprentissage des enfants. Les participants des deux séances de *focus group* ont attribué une grande importance et beaucoup de crédibilité à leurs parents.

5.2.2 Les chiffres et statistiques : un aspect plus difficile pour les participants

Les élèves présents lors des deux séances de *focus group* avaient tous de la difficulté avec les chiffres et les statistiques, alors qu'ils n'hésitaient pas à les utiliser. Ils s'en servaient pour appuyer leurs propos, mais ces chiffres étaient bien souvent erronés, estimés (au lieu d'être vérifiés), mal compris ou utilisés hors

contexte. Par exemple, le participant 6 a ajouté cette phrase lorsqu'il abordait les conséquences de l'abolition de l'avortement :

[...] Et déjà qu'on est beaucoup dans le monde et qu'il y a beaucoup de pays qui ont beaucoup de monde qui n'arrivent pas à nourrir les gens. Et bien là ça fait qu'on va doubler encore plus la population si on interdit l'avortement à plusieurs endroits... (Participant 6, deuxième séance, 2022)

Encore une fois, la sensibilité et le raisonnement du participant sont présents, mais est-ce que la population doublerait avec l'abolition du droit à l'avortement dans certains états?

Le participant 3 a, de son côté, fait des calculs ou plutôt des estimations à partir d'une statistique qu'il a rencontrée sur le site de *MAJ*.

Quand il y avait la proposition au Chili pour qu'il y ait plus de droits à la nature et que ça a été refusé, j'ai trouvé ça quand même pas correct, parce que s'ils font ça, c'est comme s'ils disaient : oh on veut que la Terre soit détruite. C'est un peu comme ça qu'ils le disent. 62 % ont refusé, c'est quand même beaucoup! 62 %, ça doit être à peu près 15 millions de personnes. (Participant 3, première séance, 2022)

L'enfant 9 (deuxième séance, 2022) a quant à lui utilisé les bons chiffres liés à l'utilisation des jets privés des célébrités, mais il a de la difficulté avec l'unité de mesure qui accompagne ces chiffres. « Taylor Swift a réutilisé son jet privé 170 fois et ça lui donne la pire note du classement parce qu'elle a gaspillé 8200 gaz. » Le participant a repris une citation de la capsule de *MAJ* qu'il a notée presque telle quelle dans son journal de bord. La vraie citation est : « Taylor Swift a réutilisé son jet privé 170 fois, ce qui aurait généré plus de 8200 tonnes de gaz à effet de serre. Et ça, ça lui donne la pire note du classement.⁴³»

L'enjeu avec cette difficulté est que les médias d'information racontent souvent l'actualité en chiffres et statistiques. « La nécessité pour un citoyen d'aujourd'hui de comprendre et d'interpréter la statistique qui est présente de plus en plus dans les médias n'est plus à démontrer », explique Linda Gattuso dans son article *L'enseignement de la statistique : où, quand, comment, pourquoi pas?* (2011, p.6). Cette professeure au département de mathématiques à l'UQAM expose, à l'aide de plusieurs études qu'elle cite, que l'enseignement des statistiques est souvent négligé, parce que les enseignants ne les maîtrisent pas

⁴³ Radio-Canada (2022). *Les jets privés des célébrités | MAJ*. <https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/maj/1905084/taylor-swift-drake-vols-environnement-critique>

totallement eux-mêmes. Pourtant, elle donne l'exemple d'une étude (Schwartz et Whitin, 2006) ayant été menée dans une classe de maternelle avec des enfants âgés de quatre ans qui étaient en mesure d'élaborer une question de recherche, de mener une petite enquête et d'organiser leurs réponses. Les enfants auraient les capacités que l'on recherche en statistiques dès un très bas âge, mais les enseignants seraient mal outillés pour enseigner cette matière adéquatement (Gattuso, 2011, p. 6).

Les enfants qui ont participé aux *focus group* de ma recherche ont donc probablement tenté d'utiliser des statistiques et des chiffres, parce qu'ils en ont entendu dans les capsules de *MÀJ* (et dans d'autres médias). En revanche, ils ne sont probablement pas adéquatement formés pour bien manier les statistiques, les proportions et les chiffres en général.

5.2.3 *MÀJ* : vraiment pour les 7 à 13 ans?

Les deux séances de *focus group* m'ont fait réaliser que certains participants paraissaient quelquefois un peu jeunes ou à la limite de l'âge minimal pour saisir le contenu présenté sur *MÀJ*⁴⁴. La majorité des enfants a compris la plupart des mots et des enjeux, mais certains ont indiqué qu'ils avaient toujours des questions après la lecture des articles ou du visionnement des capsules. Cela dit, les enfants ont aimé le ton du média et le fait qu'on leur explique les « vrais enjeux ». De plus, pour la plupart d'entre eux, c'était l'occasion de découvrir de nouveaux mots et de pousser leurs recherches plus loin comme l'a fait le participant 5 (deuxième séance, 2022) en cherchant la définition du terme avortement, par exemple.

Je me suis donc demandé si *MÀJ* rejoignait davantage les enfants qui sont présentement à l'école secondaire. Pour vérifier, j'ai analysé les commentaires sous les publications des mois d'octobre et de novembre 2022 sur Facebook, Instagram, YouTube et TikTok de *MÀJ*. J'ai tenté de trouver les personnes derrière ceux-ci pour voir à peu près quel âge ils ont. Seulement une personne, qui commente plusieurs publications de *MÀJ*, a indiqué son âge dans l'espace consacré à la bio (biographie) de son profil Instagram : 14 ans. Environ trois autres personnes qui commentent aussi activement semblent se trouver dans la même tranche d'âge, mais je n'ai pas pu confirmer cette constatation. Le reste des commentaires étaient rédigés par des adultes. Cependant, cette méthode a ses limites, puisque les enfants de moins de 13 ans ne sont théoriquement pas admis sur Facebook, Instagram et TikTok.

⁴⁴ Pour des raisons d'ordre éthique, l'âge exact des participants n'est pas divulgué.

Dans tous les cas, *MAJ* s'adresse aux jeunes et ces derniers apprécient qu'on le fasse. À la suite de l'analyse des interactions entre les participants, j'ai pu constater que l'exercice de s'informer sur le média *MAJ* leur a fait prendre conscience de nombreux phénomènes qui ne les touchent pas tous directement (l'abolition du droit à l'avortement, la pauvreté, l'itinérance, la situation au Chili, etc.) et cela leur a permis de les dénoncer, de demander un changement et d'agir, lorsque c'était à leur portée. Je remarque néanmoins que le média jeunesse est peut-être plus adapté pour des enfants plus âgés et des adolescents.

Dans l'avenir, s'ils sont plus habitués de s'informer au sein de médias d'information qui s'adressent à eux, les enfants seront possiblement mieux outillés pour comprendre, naviguer et utiliser ces médias. Effectivement, puisque je remarque que la plupart des enfants participants ne s'étaient jamais informés d'eux-mêmes au sein d'un média d'information avant cet exercice.

5.2.4 Les vidéos plus populaires que les textes écrits

Le mandat des participants était de s'informer quatre jours consécutifs en consultant au moins une nouvelle par jour sur le site de *MAJ* dans la section environnement. Les enfants pouvaient choisir n'importe quelle nouvelle qui y avait été publiée dans la dernière année. Ils avaient l'option entre les articles écrits (offerts en plus grand nombre) et les capsules vidéo. Les participants ont presque exclusivement consulté des capsules vidéo. Un seul article a été lu par plus d'un enfant. Il s'agit de : *Le castor, héros de l'environnement*⁴⁵ publié sur le site du média le 23 septembre 2022. À part ce texte, les participants ont tous préféré les vidéos, un enjeu que je n'ai pas réalisé pendant la discussion, mais en aval. Je n'ai donc pas pu leur demander directement pourquoi ils ont préféré les capsules aux articles.

Cependant, ce constat est cohérent avec la montée en popularité de TikTok auprès des plus jeunes générations (Atske, 2022). En effet, ce média socionumérique ne présente que des contenus vidéos. Les jeunes délaissent donc les plateformes comme Facebook, Twitter, Reddit et Tumblr qui permettent, entre autres, la diffusion de textes et de photos. En d'autres mots, la plupart de ces médias socionumériques, qui ont connu leur heure de gloire il y a quelques années, diffusent aussi des contenus écrits, contrairement à YouTube et TikTok (*Ibid.*). Une recherche du *Pew Research Center* réalisée par Sara Atske en 2022 auprès d'adolescents américains âgés de 13 à 17 ans a révélé que 67 % des répondants utilisent TikTok. À titre de comparaison, Facebook est utilisé par 32 % des jeunes répondants au sondage du *Pew*

⁴⁵ Radio-Canada (2022). *Le castor, héros de l'environnement* | MAJ. <https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/maj/1918085/castor-biodiversite-changements-climatiques-canada-jeunes>

Research Center, Instagram 62 % (le réseau a connu une hausse de 10 points de pourcentage par rapport à 2014-2015) et Snapchat 59 % (le réseau a connu une hausse de 18 points de pourcentage par rapport à 2014-2015). C'est YouTube qui demeure la plateforme la plus utilisée par les jeunes Américains en 2022. Le média est utilisé par 95 % d'entre eux.

Parmi les enfants ayant participé aux deux séances de *focus group* que j'ai menées, quatre sur neuf (Participants 5, 7, 8 et 9, deuxième séance, 2022) ont parlé des contenus qu'ils ont rencontrés sur TikTok à plusieurs reprises. Personne n'a parlé d'aucun autre média socionumérique. Ainsi, peut-être que les enfants de la génération actuelle sont plus habitués au format vidéo tel qu'il leur est exposé sur TikTok et YouTube et que c'est ce qui expliquerait leur préférence pour ce type de présentation d'information d'actualité. D'ailleurs, plusieurs médias d'information importants au Québec⁴⁶ sont maintenant présents sur TikTok comme *Le Devoir*, *TVA Nouvelles*, *Urbana*, *Radio-Canada Info*, *Journal Métro*, *Noovo Info*, etc. Leur présence sur le média socionumérique leur permet d'avoir une autre approche avec leurs lecteurs dans laquelle l'information est bien souvent résumée et plus dynamique.

Its [TikToks'] own characteristics, especially related to language and aesthetics, are adopted by news media in their posts by making use of the editing possibilities of the platform and its most popular elements (text, transitions, filters and visual effects, stickers and GIFs). In this way, we observe uncommon media practices – such as funny and everyday videos or challenges – together with adaptations of more classic formats – such as news or interview fragments. Sometimes, the content moves away from journalism to approach young audiences in their natural habitat. (Vázquez-Herrero *et al.*, 2022, p. 1730)

Ces médias y présentent notamment des vidéos qui montrent le travail du journaliste (l'envers du décor) qui semble ainsi plus accessible en plus de répondre à des questions comme « Mais c'est quoi la COP15? »⁴⁷.

La partie 5.2 de la discussion a permis d'exposer quelques remarques supplémentaires qui sont ressorties des séances de *focus group*. Ces remarques pourraient servir de pistes de réflexion pour de prochaines recherches sur les enfants et la citoyenneté. J'ai d'abord soulevé le fait que les participants n'avaient pas tous le même niveau, puis que l'implication des parents sur le plan affectif-émotif et cognitif (Landry, 2008,

⁴⁶ Ce mémoire ne tient pas compte des médias anglophones et allophones de la province, afin de rester concis. Cela dit, plusieurs médias anglophones québécois importants sont présents sur TikTok comme *CTV News*.

⁴⁷ Journal Métro [@journalmetro]. (2022, 2 décembre). *Mais c'est quoi la COP15?* [Vidéo]. TikTok. https://vm.tiktok.com/ZMF4vMT9r/?fbclid=IwAR3Vaa4KIC_I0QgOz2XsLYZYPYqmcsvkgS3sQgrwyISYpjKx0O2l0lw9kc

p. 4) joue un rôle important dans l'ouverture d'esprit des enfants et les habitudes qu'ils développent, notamment en matière de consommation d'information. J'ai ensuite remarqué que les chiffres, les statistiques et les unités de mesure sont difficiles à maîtriser pour eux, bien qu'ils semblent vouloir les utiliser pour appuyer leurs propos. Dans ce chapitre, je me suis aussi questionnée sur le public cible de *MÀJ*. Ce média désire s'adresser aux enfants de 7 à 13 ans, mais les participants de ma recherche (qui se trouvent dans cette tranche d'âge) n'étaient pas toujours tous en mesure de bien comprendre le contenu présenté sur la plateforme à l'heure actuelle. En effet, certains ont mentionné avoir rencontré quelques difficultés avec des mots qui leur étaient présentés et d'autres ont saisi l'occasion pour chercher la définition de ces termes et expressions qu'ils ne connaissaient pas. Enfin, les participants ont tous préféré le format vidéo aux articles écrits. Je soumetts l'hypothèse que cela est peut-être lié à la popularité des plateformes comme YouTube et TikTok chez les enfants, des médias socionumériques qui n'offrent que du contenu vidéo.

CONCLUSION

À la lumière de l'analyse des deux séances de *focus group*, j'ai pu constater que les participants sont tous des citoyens exemplaires. Ils sont particulièrement empathiques, humbles et bienveillants. En d'autres mots, ils font preuve d'intelligence émotionnelle, un aspect essentiel de la pensée critique qui a notamment été soulevé par les chercheuses féministes (Maxine Greene, Jane Roland Martin, Barbara Thayer-Bacon, etc.) qui se sont penchées sur ce concept.

Les participants sont aussi très ouverts d'esprit et à l'écoute les uns des autres. Cependant, il n'y a pas eu de débats lors des discussions qui me permettraient de voir si les enfants sont en mesure de changer de position lorsqu'ils manquent de preuves pour appuyer leurs idées et leurs arguments (Ennis, 2015). J'ai soulevé l'hypothèse que les enfants qui ont participé à la recherche avaient probablement un comportement aussi exemplaire en raison de ma présence et de la nature de l'activité. De plus, les neuf participants sont aussi, peut-être, les neuf élèves de leur groupe respectif les plus intéressés par la recherche, et ainsi, les plus interpellés par les phénomènes d'actualité comme ils ont choisi de participer sur une base volontaire en échange d'aucune forme de compensation. Ainsi, ils ne sont peut-être pas représentatifs de l'ensemble des jeunes de leur âge.

Bien que les enfants participants soient tous très bienveillants et qu'ils aient à cœur le désir du bien commun (Ennis, 2015; Paul, 2012), ils ont parfois de la difficulté avec la raison, l'ordre et les capacités de réflexion. En effet, les jeunes ne sont pas toujours ordonnés dans leur manière de présenter leurs idées et plusieurs d'entre eux ont rencontré, à quelques reprises durant la discussion, de la difficulté à garder à l'esprit la préoccupation fondamentale du contexte. Comme s'ils étaient trop enthousiastes de nommer ce qu'ils connaissaient, de raconter ce qu'ils ont vécu et de dénoncer des situations qu'ils jugeaient injustes. Cela leur a fait perdre le fil de la discussion. Néanmoins, quelques participants sont en mesure de s'exprimer avec une ligne directrice claire et d'évoquer des idées directement liées à la conversation actuelle.

Ensuite, ce mémoire a exposé la grande présence d'autodétermination rationnelle chez les enfants et la puissance d'agir de ces derniers. C'est-à-dire que les enfants ont contribué aux séances de discussion avec leur tête et leur cœur. Ils ont également manifesté leur intérêt à se faire entendre dans la société en plus de s'impliquer concrètement. Beaucoup de participants ont, entre autres, mentionné faire de la collecte

de déchets et privilégier les transports actifs pour éviter de polluer davantage. Les enfants participants de la recherche ont donc prouvé qu'ils agissent à titre de citoyens dans l'espace public et qu'ils font preuve de pensée critique pour y parvenir.

Leur expérience avec *MÀJ* leur a également permis de prendre conscience de certains phénomènes d'actualité qu'ils ne connaissaient pas du tout et d'en discuter. Par exemple, les enfants étaient choqués d'apprendre que les célébrités comme Taylor Swift utilisaient de manière abusive leurs jets privés pour se déplacer et que cela avait un impact important sur l'environnement. Ils ont tous dénoncé ce comportement. Le média a donc contribué à soulever l'indignation chez les participants (Proulx, 2017).

J'ai aussi remarqué que le fait d'avoir le mandat de s'informer a poussé certains jeunes à effectuer des recherches supplémentaires pour comprendre certains mots ou concepts. Un participant (5, deuxième séance, 2022) a notamment recherché le mot avortement pour savoir de quoi il s'agissait. Par la suite, le participant a dénoncé ce qu'il se passe aux États-Unis lors de la discussion de groupe. Ainsi, l'exercice lui a permis de développer une certaine autonomie pour obtenir des réponses à ses questions. Cependant, tous les participants n'ont pas réagi de la sorte lorsqu'ils ont rencontré des mots qu'ils ne connaissaient pas. Le participant 8 (deuxième séance, 2022) a d'ailleurs suggéré que *MÀJ* crée un bouton sur lequel les enfants pourraient appuyer pour écrire leur question et où ils obtiendraient une réponse en direct du média. Cette suggestion a été soutenue par le participant 6 (deuxième séance, 2022) qui a avoué ne pas avoir tout compris lorsqu'il s'est informé sur le site du média. J'ai donc aussi évoqué, dans les pages de ce mémoire, que *MÀJ* ne semble pas être le média optimal tous pour les enfants d'âge primaire (12 ans et moins), bien que celui-ci tente de s'adresser aux enfants de 7 à 13 ans.

Toutefois, je me demande si ce constat pourrait s'expliquer parce que les jeunes ne sont pas suffisamment habitués de s'informer par eux-mêmes des phénomènes d'actualité et qu'ils n'ont pas développé toutes les compétences nécessaires pour bien les maîtriser. À titre d'illustration, les jeunes ont eu de la difficulté avec les chiffres et les statistiques, bien que ceux-ci soient présents en grands nombres dans les médias (Gattuso, 2011, p. 6).

Bref, les enfants ayant participé à la recherche de ce mémoire étaient des citoyens modèles et reconnaissants qu'un média s'adresse à eux dans un langage assez accessible et qu'il leur présente des nouvelles qui ne sont « pas choquantes » (Participant 3, première séance, 2022). Le participant 3 (*Ibid.*) a d'ailleurs comparé le média à « *La Presse pour les jeunes* ». Il a ajouté que *MÀJ* est pour lui une façon de

« s'enrichir » en consommant de l'information qui est « résumée », une opinion partagée par tous les autres participants.

La question de l'information « moins choquante », plus légère ou présentée autrement est intéressante. Plusieurs grands médias traditionnels au Québec (*Le Devoir*, *TVA Nouvelles*, *Urbania*, *Radio-Canada Info*, *Journal Métro*, *Noovo Info*, etc.) prennent ce virage en diffusant de l'information sur TikTok, entre autres. Ceux-ci présentent, sur ce média socionumérique, une information plus accessible. À titre d'illustration, voici quelques titres de capsules vidéo offertes par quatre de ces médias à l'automne 2022 : *On rencontre des Montréalais avant la coupe du monde*⁴⁸ (*Journal Métro*), *Qu'est-ce qui se passe avec la météo?*⁴⁹ (*Radio-Canada Information*), *Ode au vin*⁵⁰ (*Urbania*), *Cinq croyances à démystifier sur l'astrologie*⁵¹ (*Le Devoir*). Bref, ils adoptent en quelque sorte les codes de TikTok, notamment pour attirer les plus jeunes générations (Vázquez-Herrero *et al.*, 2022, p. 1730) très friandes de ce réseau social (Atske, 2022). Est-ce l'avenir de l'information pour conserver un public? Une approche davantage participative, humoristique et chaleureuse : je me pose la question.

Enfin, un élément m'apparaît comme une certitude après avoir réalisé cette recherche : les enfants auraient avantage à obtenir plus de temps alloué à la discussion, aux échanges d'idées et aux débats. Le nouveau cours Culture et citoyenneté québécoise le permettra peut-être. Dans tous les cas, plusieurs participants m'ont demandé de poursuivre la discussion plus longtemps. Le participant 5 (deuxième séance, 2022) m'a aussi demandé si j'allais revenir pour que l'on puisse refaire l'activité tous ensemble.

⁴⁸ Journal Métro [@journalmetro]. (2022, 19 novembre). *On rencontre des Montréalais avant la coupe du monde* [Vidéo]. TikTok.
<https://www.tiktok.com/@journalmetro/video/7167825449970584838? r=1& t=8XqvGCAnh13&is from webapp =v1&item id=7167825449970584838>

⁴⁹ Radio-Canada Information [@radio.canada.info]. (2022, 12 décembre). *Qu'est-ce qui se passe avec la météo?* [Vidéo.] TikTok.
<https://www.tiktok.com/@radio.canada.info/video/7172653112530849030? t=8Xqwl0SBFBu& r=1>

⁵⁰ Urbania [@_urbania]. (2022, 2 décembre). *Ode au vin* [Vidéo]. TikTok.
https://www.tiktok.com/@_urbania/video/7172622505092320517? r=1& t=8XqvXt0HfCY&is from webapp=v1&item id=7172622505092320517

⁵¹ Le Devoir [@ledevoir]. (2022, 25 octobre). *Cinq croyances à démystifier sur l'astrologie* [vidéo.] Tiktok.
<https://www.tiktok.com/@ledevoir/video/7158460928822971653? r=1& t=8XqvkbweFGf&is from webapp=v1&item id=7158460928822971653>

D'ailleurs, les enfants du deuxième groupe ont semblé plus stimulés par l'exercice que les enfants du premier groupe. Je crois que c'est parce qu'ils étaient six élèves en comparaison aux trois enfants participants de la première séance. Ainsi, ils avaient plus d'informations sur lesquelles rebondir, plus de contenus à commenter, plus d'amis sur lesquels s'appuyer, etc. Ceci m'a amenée à me questionner sur la citoyenneté individuelle des enfants ayant participé à ma recherche. Auraient-ils été aussi ouverts, empathiques, ordonnés et déterminés à agir si je leur avais posé les mêmes questions lors d'entretiens semi-dirigés individuels? Je n'ai pas tout à fait la réponse à cette question. Je peux tout de même supposer qu'ils auraient répondu à la plupart des critères liés à la citoyenneté. Nonobstant, le groupe a élevé le discours des enfants. Ils ont pu aller plus loin tous ensemble. On peut imaginer que le résultat serait similaire avec n'importe quel autre groupe d'âge.

Les enfants formeraient donc peut-être un contre-public subalterne (Fraser, 2011) très bienveillant, curieux, ouvert, à l'écoute et impliqué dans son espace public. Un contre-public désavantagé qui ne peut pas toujours faire entendre ses idées et défendre ses intérêts (Proulx, 2020), mais aussi un contre-public subalterne qui a beaucoup à apprendre encore, puis qui est prêt à le faire de la façon adéquate : en utilisant des arguments et en prenant en compte le bien commun. Informer tous les citoyens de manière égale dans un langage accessible est un pas dans la bonne direction.

ANNEXE A
CERTIFICATION ÉTHIQUE

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

**PROJET DE RECHERCHE ÉTUDIANT IMPLIQUANT DES ÊTRES HUMAINS
NÉCESSITANT UNE APPROBATION ÉTHIQUE**

En vertu de la [Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM](#), le SCAE, après consultation avec la directrice, le directeur de recherche, doit informer par écrit, en utilisant le formulaire conçu à cette fin, la présidente, le président du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains ([CERPE](#)) concerné de tout projet de recherche étudiant qui nécessite une approbation au plan de l'éthique et qui ne s'insère pas directement dans un projet de recherche en cours d'une professeure, d'un professeur. (7.1.12)

Veillez joindre ce document dûment complété à votre demande d'approbation éthique dans Nagano

À compléter par l'étudiant(e) :

Nom de l'étudiant(e) : Pénélope Leblanc Courriel (UQAM) : leblanc.penelope@courrier.uqam.ca

Code permanent : LEBP18589801 Programme d'études : Maîtrise en communication (profil études médiatiques)

Titre du projet de recherche : DE QUELLES FAÇONS LES MÉDIAS D' INFORMATION DÉDIÉS AUX JEUNES AMÈNENT-ILS LES ENFANTS VERS LA CITOYENNETÉ EN S' ADRESSANT DIRECTEMENT À CEUX-CI?

Nom de la directrice, du directeur de recherche : Chantal Francoeur

Courriel : francoeur.chantal@uqam.ca

Nom de la codirectrice, du codirecteur (s'il y a lieu) : _____

Courriel : _____

À compléter par le SCAE ou son instance déléguée :

Ce projet de recherche a été reçu et approuvé par le SCAE ou son instance déléguée.

Ce projet de recherche nécessite une approbation éthique par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'UQAM. (Veillez vous référer à la page 2 pour déterminer si le projet nécessite une approbation éthique.)

Louis-Claude Paquin

2022-05-26

Nom de la présidente, du président du SCAE ou de son instance déléguée

Date

Signature : 

NB : Si le projet s'insère directement dans celui d'une professeure, d'un professeur, approuvé par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH), l'étudiante, l'étudiant n'a pas besoin de faire évaluer son projet par le CERPE. Elle, il doit cependant s'assurer que son nom apparaît sur le certificat de la professeure, du professeur.

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR PERSONNES MINEURES



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Parent / représentant légal d'une personne mineure

De quelles façons les médias d'information pour les jeunes amènent-ils les enfants vers la citoyenneté en s'adressant directement à ceux-ci?

Étudiante-chercheuse

Pénélope Leblanc
Maîtrise en communication (profil études médiatiques)
514-713-9620
leblanc.penelope@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Chantal Francoeur
École des médias
514-987-3000 poste 6850
francoeur.chantal@uqam.ca

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement pourrait contenir des mots ou des sections que vous ne compreniez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

La citoyenneté est un statut souvent associé à l'âge adulte. En effet, la jeunesse a très peu été étudiée dans une perspective de citoyenneté. Pourtant, plusieurs auteurs ont démontré que les jeunes veulent s'informer, discuter et débattre des sujets qui leur tiennent à cœur, soit des responsabilités et privilèges qui viennent avec la citoyenneté. Puisque la démocratie repose en partie sur des citoyens bien informés, il est pertinent de s'intéresser aux espaces médiatiques dans lesquels les jeunes ont l'opportunité de comprendre l'actualité et même d'y être engagés.

S'intéresser aux enfants et à leur rapport à l'actualité dans une ère où l'information abonde en permanence sur une panoplie de plateformes (comme les médias sociaux numériques) nous semble fort nécessaire. Nous souhaitons donner une voix aux jeunes dans l'optique de viser leur émancipation à titre de citoyens engagés dans la société.

Pour ce faire, nous réaliserons une séance de discussion de groupe (avec environ six de la classe de votre enfant) d'une période d'environ 40 minutes lors de laquelle les jeunes auront l'opportunité de discuter de l'actualité environnementale qu'ils auront consultée au préalable sur le site d'un média d'information dédié aux jeunes : *MÀJ*. Ce dernier est une propriété de *Radio-Canada* qui vise à produire des contenus liés à l'actualité à la hauteur des enfants (dans un vocabulaire qu'ils comprennent).

Nous avons choisi le thème de l'environnement, puisqu'il s'agit d'un enjeu qui touche l'ensemble de la population et parce que les jeunes se sentent particulièrement concernés par cette thématique.

Nature et durée de la participation de votre enfant

Dans le cadre de la recherche, votre enfant est invité à réaliser deux choses:

1. **Remplir le petit journal de bord** que nous lui avons remis le (date) dans lequel il inscrit un mot, une phrase ou un dessin (au choix) par jour en lien avec l'actualité environnementale durant quatre jours : du (date) au (date). Ainsi,

lorsque nous discuterons ensemble lors de la séance de discussion, les enfants seront au moins légèrement informés. Il ne s'agit pas d'une évaluation ou d'un devoir obligatoire, donc votre enfant n'est pas contraint de remplir son petit journal chaque jour. Ceci dit, cette activité devrait prendre environ 5 minutes de son temps par jour pour un total d'environ 20 minutes. C'est un outil supplémentaire qui nous permettra d'évaluer les sujets précis qui sont importants aux yeux des jeunes en plus d'aider ceux-ci à développer des façons de s'informer des sujets d'actualité qui les entourent. Nous avons expliqué cette mission aux enfants lorsque nous avons présenté la recherche le (date) dans leur classe. Votre enfant sait donc qu'il peut consulter n'importe quel petit article ou petite capsule publiés dans la dernière année dans la section «Environnement» du site de MÂJ (<https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/maj/fil-actualite/1003541/environnement>).

2. **Assister à la séance de discussion de groupe** dans la cour d'école de votre enfant. L'enfant devra aborder, dans les mots qu'il connaît, les sujets qui l'ont marqué en lien avec l'actualité environnementale durant la dernière semaine. Nous avons aussi prévu quelques questions qui guideront et animeront la discussion. Cette rencontre aura lieu le (date) sur l'heure du dîner.

Suite à cela, la participation de votre enfant ne sera plus requise.

Il y aura un enregistrement sonore de la séance pour retranscrire la discussion et procéder à l'analyse des données. Seulement la directrice de la recherche, Chantal Francoeur, et moi-même (Pénélope Leblanc, étudiante-chercheuse) aurons accès à cet enregistrement. Le tout nous permettra de compléter la recherche d'ici la fin de l'année 2022.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire plusieurs avantages directs et indirects de sa participation à la recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

- Avantages directs possibles pour votre enfant :
 1. Il aura l'opportunité de discuter des enjeux d'actualité environnementale qui le touchent et découvrir de nouveaux points de vue (ceux de ses camarades de classe), puis de nouvelles informations qui pourraient être pertinentes dans sa vie de tous les jours et pour son avenir;
 2. Ce sera l'occasion pour lui d'être écouté dans un espace de discussion où son opinion compte;
 3. Il développera peut-être des façons de s'informer des phénomènes d'actualité qui lui conviennent ainsi que des techniques pour le faire dans un monde où l'information abonde en permanence sur une multitude de plateformes. Par exemple, il découvrira les contenus d'une source d'information fiable.
- Avantages indirects possibles pour votre enfant :
 1. Votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances permettant l'amélioration des conditions de son groupe d'âge. Les enfants tendent à être défavorisés en matière d'accès à l'information et d'accès à la discussion dans l'espace public. La participation de votre enfant contribuera à déterminer de quelles façons les médias d'information qui leur sont dédiés les amènent vers la citoyenneté en s'adressant directement à ceux-ci, et nous aidera donc à proposer des pistes pour inclure davantage les enfants dans l'espace public en développant leur pensée critique, notamment en les informant. Ces éléments sont fondamentaux dans l'accès à la citoyenneté. Il se pourrait alors que votre enfant ait un sentiment de fierté lié à sa contribution pour la science et pour son groupe d'âge.
 2. Ce type de contribution pourrait aussi amener votre enfant à s'engager dans la communauté ou, à plus grande échelle, dans la société. En effet, la participation à cette recherche pourrait éveiller sa conscience.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en nous faisant parvenir votre décision par téléphone (514-713-9620) ou courriel (leblanc.penelope@courrier.uqam.ca). Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis auprès de votre enfant lors de la séance de discussion de groupe et les renseignements qui constituent son journal de bord sont confidentiels. En effet, durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, nous recueillerons les renseignements le concernant dans un dossier de recherche qui sera fermé sous clé. De plus, seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques du projet seront recueillis. Les informations personnelles (le nom et l'âge respectif de votre enfant) ne seront connues que par la directrice de la recherche, Chantal Francoeur, et moi-même (étudiante-chercheuse), puis ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Ces informations seront également détruites dès que la recherche sera complétée.

La séance de discussion de groupe, qui sera transcrite, sera numérotée et seules la directrice de la recherche et l'étudiante-chercheuse auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué.

L'enregistrement sonore sera détruit dès qu'il aura été transcrit et tous les documents relatifs à la discussion seront conservés sous clef durant la durée de l'étude uniquement. Pour détruire l'enregistrement et les autres données numériques codées qui se trouveront sur un disque dur externe, nous procéderons à un reformatage de celui-ci. Nous détruirons également le dossier attiré à la recherche sur l'ordinateur de Pénélope, l'étudiante-chercheuse. L'ensemble des documents papier sera détruit de manière définitive un an après la dernière communication scientifique par l'entremise d'une déchiqueteuse dans un centre professionnel.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Étudiante-chercheuse

Pénélope Leblanc
Maîtrise en communication (profil études médiatiques)
514-713-9620
leblanc.penelope@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Chantal Francoeur
École des médias
514-987-3000 poste 6850
francoeur.chantal@uqam.ca

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE plurifacultaire : Élise Ducharme (cerpe-pluri@uqam.ca)

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal

Signature

Date

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Prénom Nom de l'enfant

Date

Voulez-vous être informé de la publication du mémoire?

Oui Non

Si vous avez répondu oui, veuillez indiquer votre adresse courriel pour que nous puissions vous rejoindre.

Courriel

Pour que votre enfant puisse participer, veuillez s'il-vous-plaît renvoyer une copie numérique du formulaire signé (ou une photographie du formulaire papier) au plus tard le (date) à l'adresse : **leblanc.penelope@courrier.uqam.ca**

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard; (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE C

DOCUMENT PRÉPARATOIRE POUR LES ENSEIGNANTES



DOCUMENT PRÉPARATOIRE POUR L'ENSEIGNANTE

Ce document vise à rappeler à l'enseignante _____ que la participation des élèves à notre recherche intitulée : *De quelles façons les médias d'information pour les jeunes amènent-ils les enfants vers la citoyenneté en s'adressant directement à ceux-ci?* n'est **ni requise, ni obligatoire, ni évaluée**. Ainsi, les enfants et leurs parents (ou tuteurs légaux) ne doivent être sous aucune pression. La participation des jeunes doit absolument être **volontaire**.

L'étudiante-chercheuse Pénélope Leblanc se chargera de solliciter les élèves lors de sa visite dans la classe de l'enseignante, avec l'accord de cette dernière, pour éviter que les jeunes ne sentent une quelconque forme de pression (même involontaire) de la part d'une personne en posture d'autorité.

N'hésitez pas à contacter l'étudiante-chercheuse, Pénélope Leblanc, pour obtenir plus de renseignements.

Merci de votre intérêt pour notre recherche!

Signature de l'enseignante : _____

Date : _____

Étudiante-chercheuse

Pénélope Leblanc

Maîtrise en communication (profil études médiatiques)

514-713-9620

leblanc.penelope@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Chantal Francoeur

École des médias

514-987-3000 poste 6850

francoeur.chantal@uqam.ca

ANNEXE D

ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ



ENTENTE RELATIVE À LA CONFIDENTIALITÉ

Signataire

Je, soussignée, _____, _____,

(fonction)

_____ m'engage par les présentes à maintenir

(Nom de l'école/organisme)

confidentielles les informations décrites ci-après.

Informations confidentielles

Toute information relative au projet décrit ci-après, qu'il s'agisse d'information orale ou écrite. Bref, toutes les informations permettant d'identifier ou de reconnaître les participants (élèves), puis également ce qu'ils inscrivent dans leur journal de bord et enfin, ce qu'ils mentionnent durant la séance de discussion de groupe.

Projet

Il s'agit du projet intitulé:

De quelles façons les médias d'information pour les jeunes amènent-ils les enfants vers la citoyenneté en s'adressant directement à ceux-ci?

DISPOSITIONS DE CONFIDENTIALITÉ

Je m'engage à:

1. Garder secrètes toutes les informations confidentielles définies ci-haut.
2. Ne pas photocopier ni faire photocopier lesdites informations confidentielles (se retrouvant, par exemple, dans les journaux de bord des participants).
3. Retourner tout document qui me sera confié dans le cadre du présent engagement, sur demande de la responsable du projet, Pénélope Leblanc, ou de l'Université du Québec à Montréal.

EN FOI DE QUOI, J'AI SIGNÉ LA PRÉSENTE, À _____
(ville)

EN CE _____
(date)

Par: _____

Témoïn: _____

ANNEXE E
LETTRE D'AUTORISATION DE L'ÉCOLE

_____, _____ août 2022
[Ville] [jour]

À qui de droit,

Par la présente, j'autorise Pénélope Leblanc à mener une étude dans le cadre de son mémoire de maîtrise à l'école primaire (nom de l'école). J'ai pris connaissance du sujet et du déroulement du projet de recherche, ainsi que des spécificités liées à la confidentialité des données et à l'anonymat des participants.

Cordialement,

[signature]

[nom complet]

[poste officiel]

ANNEXE F

JOURNAL DE BORD

JOURNAL DE BORD

Ce journal de bord est anonyme. Je le récupérerai avant la séance pour ajuster les questions qui guideront la discussion en fonction de ce que tu as écrit, mais tu pourras le reprendre pour t'aider à discuter lors de la séance. Tu pourras aussi le conserver à la fin. Sinon, il sera détruit.

Instructions :

- Inscris un mot clé OU une petite phrase OU fais un petit dessin en lien avec ce que tu as appris sur MÀJ chaque jour.
- Tu dois t'informer dans la section Environnement du site web et tu peux le faire auprès de n'importe quel article ou vidéo publié il y a moins d'un an. Tu trouveras les nouvelles d'actualité sur le thème de l'environnement à l'adresse suivante : <https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/maj/fil-actualite/1003541/environnement>.
- Cela devrait te prendre 5 minutes par jour maximum.
- Je te rappelle que ce journal n'est pas évalué et qu'il n'est pas obligatoire, mais il te facilitera la tâche pour discuter lors de la séance de discussion en groupe et il te permettra de suivre tes apprentissages.

Avant de commencer à remplir ton journal, tu peux réfléchir aux éléments que tu connais déjà par rapport à l'environnement. Tu peux aussi réfléchir à ce que tu aurais appris par rapport à l'environnement dans les médias (que tu connais ou que tes parents consultent).

Par exemple :

- Dans les chaînes de nouvelles télévisées (*TVA, Radio-Canada, Noovo Info*), est-ce que j'ai déjà appris une information que je trouvais intéressante en lien avec l'environnement? Et sur *Youtube*? Et dans des magazines (*Les Débrouillards, Les Explorateurs, Curium*, etc.)?
- Est-ce que j'en ai parlé avec mes amis ou encore avec ma famille?

Tu te sens maintenant prêt? Tu peux te rendre sur le site de MÀJ et cliquer sur le contenu qui te semble le plus intéressant. C'est parti!

Jour 1 - (date) :

Mot clé, petite phrase ou dessin qui représente ce que tu as appris ou comment tu te sens par rapport à ce que tu as appris. Tu peux utiliser l'espace jaune ci-dessous pour écrire ou dessiner le tout.



Psst : Tu peux en profiter pour te demander si tu as trouvé que la nouvelle était clairement expliquée ou si tu n'as pas bien compris.

Tu as complété la première journée! :) Choisis maintenant un autre article ou regarde une autre capsule pour le jour 2.

Jour 2 - (date) :

Mot clé, petite phrase ou dessin qui représente ce que tu as appris ou comment tu te sens par rapport à ce que tu as appris.



Psst : Si ce n'était pas clair, comment cela aurait-il pu l'être davantage (plus), selon toi? Tu peux répondre dans ta tête.

Tu as complété la deuxième journée! :) Choisis maintenant un autre article ou regarde une autre capsule pour le jour 3.

Jour 3 - (date) :

Mot clé, petite phrase ou dessin qui représente ce que tu as appris ou comment tu te sens par rapport à ce que tu as appris.



Tu as complété la troisième journée! :) Choisis maintenant un dernier article ou regarde une dernière capsule (dans le cadre de cette recherche) pour le jour 4.

Jour 4 - (date) :

Mot clé, petite phrase ou dessin qui représente ce que tu as appris ou comment tu te sens par rapport à ce que tu as appris.



Bravo, tu as tout fini! :) Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aurais aimé apprendre ou découvrir davantage? Comme quoi et pourquoi? As-tu apprécié l'expérience? As-tu des commentaires?

BIBLIOGRAPHIE

- Alon-Tirosh, M. et Lemish, D. (2014). "If I was making the news": What do children want from news? *Journal of Audience and Reception Studies*, 11(1).
<https://www.participations.org/Volume%2011/Issue%201/7.pdf?ref=driverlayer.com/web>
- ATN. (2020). *La famille numérique*. [Rapport]. NETendances. <https://api.transformation-numerique.ulaval.ca/storage/463/netendances-2020-la-famille-numerique.pdf>
- ATN. (2021). *La famille numérique*. [Rapport]. NETendances. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/2022-03-la-famille-numerique>
- Atske, S. (2022, 10 août). Teens, Social Media and Technology 2022. *Pew Research Center: Internet, Science & Tech*. <https://www.pewresearch.org/internet/2022/08/10/teens-social-media-and-technology-2022/>
- Beauvais, C., McKay, L. et Seddon, A. (2001, juin). *A Literature Review on Youth and Citizenship. CPRN Discussion Paper*. <http://www.eric.ed.gov/?id=ED475454>
- Biémar, S. (2009). Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes. *Recherches qualitatives*, 28(1), 53.
<https://doi.org/10.7202/1085321ar>
- Boisvert, J. (2015). Pensée critique: définition, illustration et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 36(1), 3-33. <https://cdc.qc.ca/pdf/033878-boisvert-pensee-critique-definition-illustration-applications-2015.pdf>
- Brown, C. (2018). Journalists are Gatekeepers for a Reason. *Journal of Media Ethics*, 33(2), 94-97. <https://doi.org/10.1080/23736992.2018.1435497>
- CBC/Radio-Canada. (2019). *Notre histoire*. <https://cbc.Radio-Canada.ca/fr/votre-diffuseur-public/histoire>
- Climate change ranks highest as vital issue of our time – Generation Z survey*. (2019, 10 décembre). Amnesty Internationale.
<https://www.amnesty.org/eng/latest/press/release/2019/12/climate-change-ranks-highest-as-vital-issue-of-our-time/>
- Cohen, J. (1989). Deliberation and Democratic Legitimacy. *ResearchGate*. [Site web]
https://www.researchgate.net/publication/239496436_Deliberation_and_Democratic_Legitimacy
- Curieux (s. d.). *À propos du Curieux*. [Site web] <https://lecurieux.info/a-propos/>
- Dahlgren, P. (2006). Doing citizenship: The cultural origins of civic agency in the public sphere. *European Journal of Cultural Studies*, 9(3), 267-286.
<https://doi.org/10.1177/1367549406066073>

- Davies, M. M. (2001). « *Dear BBC* »: *children, television storytelling, and the public sphere*. Cambridge University Press.
- Delforce, B. (1996). La responsabilité sociale du journaliste : donner du sens. Le journaliste acteur de société. *Les Cahiers du journalisme* 2. https://www.cahiersdujournalisme.net/pdf/02/02_DELFORCE.PDF
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Les Empêcheurs de penser en rond.
- English, P., Barnes, R., Fynes-Clinton, J. et Stewart, L. (2019). Children's news in Australia: content for young readers in *Crinkling News*. *Journal of Children and Media*, 13(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1547777>
- Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. Dans M. Davies et R. Barnett (dir.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (p. 31-47). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
- Ferrarese, E. (2015). Nancy Fraser ou la théorie du « prendre part ». *La Vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Nancy-Fraser-ou-la-theorie-du-prendre-part.html>
- Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale?: reconnaissance et redistribution*. Éditions la découverte.
- Garnham, N. (1990). *Capitalism and Communication. Global Culture and the Economics of Information*. Economics and Communication.
- Gattuso, L. (2011). L'enseignement de la statistique: où, quand, comment, pourquoi pas ? *Statistique et Enseignement*, 2(1), 5-30. <http://statistique-et-enseignement.fr/article/view/71>
- Gingras, A.-M. (1995). Les médias comme espace public : enquête auprès de journalistes québécois. *Communication. Information Médias Théories*, 16(2), 14-36. <https://doi.org/10.3406/comin.1995.1737>
- Goode, L. (2012). News as conversation, citizens as gatekeepers: Where is digital news taking us? *The International Journal of Communication Ethics*, 9(1), 32. https://www.academia.edu/12261739/News_as_conversation_citizens_as_gatekeepers_W_here_is_digital_news_taking_us
- Granjon, F. (2014). Citoyenneté, médias et TIC: Trente années de liaisons covalentes, au sein de la revue Réseaux. *Réseaux*, n° 184-185(2), 95. <https://doi.org/10.3917/res.184.0095>
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass Publishers.
- Guide de déontologie journalistique du Conseil de presse du Québec*. (2015). Conseil de presse du Québec.

- Haber, S. (2002). *Jürgen Habermas, une introduction*. <https://www.decitre.fr/livres/jurgen-habermas-une-introduction-9782266097734.html>
- Habermas, J. (1992). « L'espace public », 30 ans après. *Quaderni*, 18(1), 161-191. <https://doi.org/10.3406/quad.1992.977>
- Hemming, H. E. (2000). Encouraging Critical Thinking: « But... What Does That Mean? » *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 35(02). <https://mje.mcgill.ca/article/view/8525>
- Hermida, A. (2010). *Twittering the News: The Emergence of Ambient Journalism* [SSRN Scholarly Paper]. <https://papers.ssrn.com/abstract=1732598>
- Jaubert, E. et Rivron, V. (2021). Aux frontières du fact-checking. *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, (10). <https://doi.org/10.4000/reset.3173>
- Journal Métro [@journalmetro]. (2022, 2 décembre). *Mais c'est quoi la COP15?* [Vidéo]. TikTok. https://vm.tiktok.com/ZMF4vMT9r/?fbclid=IwAR3Vaa4KIC_I0QgOz2XsLYZYYPYqmcsvkgS3sQgrwylSYpJkx0O2l0lw9kc
- Journal Métro [@journalmetro]. (2022, 19 novembre). *On rencontre des Montréalais avant la coupe du monde* [Vidéo]. TikTok. https://www.tiktok.com/@journalmetro/video/7167825449970584838?_r=1&_t=8XqvGCAnh13&is_from_webapp=v1&item_id=7167825449970584838
- Karaduman, S. (2015). The Role of Critical Media Literacy in Further Development of Consciousness of Citizenship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3039-3043. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1095>
- Kitzinger, J., Markova, I. et Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les *focus groups*? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00533472>
- Lalonde, C. (2021). Une flambée des abonnements pour les magazines jeunesse. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/culture/medias/594980/coronavirus-une-flambee-des-abonnements-pour-les-magazines-jeunesse>
- Landry, S. H. (2008). *Habilités parentales : rôle des parents dans l'apprentissage des jeunes* | *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/habiletés-parentales/selon-experts/le-role-des-parents-dans-l'apprentissage-des-jeunes-enfants>
- Lauzon, Y. (2021, 23 octobre). Initier les jeunes aux médias d'information. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2021/10/23/initier-les-jeunes-aux-medias-dinformation>
- Le Petit Robert de la langue française et des noms propres*. (s. d.) Sérieusement. [Dictionnaire]. <https://petitrobert12.lerobert.com/robert.asp>

- Lebel, E. (2006). Citoyenneté, démocratie et médias. 74e congrès de l'Association francophone pour le savoir. http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/23537/2006_18_86.pdf?sequence=1
- Le Devoir [@ledevoir]. (2022, 25 octobre). *Cinq croyances à démystifier sur l'astrologie* [vidéo.] Tiktok. https://www.tiktok.com/@ledevoir/video/7158460928822971653?r=1&t=8XqykbweFGf&is_from_webapp=v1&item_id=7158460928822971653
- Léveillé, J.-T. (2019, 28 septembre). Grève mondiale pour le climat : foule record à Montréal. *La Presse*, section Environnement. <https://www.lapresse.ca/actualites/environnement/2019-09-28/greve-mondiale-pour-le-climat-foule-record-a-montreal>
- Lits, M. (2014). The public sphere as the founding concept of communication. *Hermes, La Revue*, 70(3), 77-81. https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2014-3-page-77.htm?fbclid=IwAR2IiWtyFTOu11xfq71_kPclfGYr0gMyI8z2oGPVyD2hsil4QKFTcgHbtg
- Martin, J.R. (1992). Critical Thinking for a Humane World. Dans S. Norris (ed.) *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. R. M. Farr & S. Moscovici (eds), *Social Representations*.
- O'Brien, G. C., Dickens, C., Hines, E., Wepener, V., Stassen, R., Quayle, L., Fouchy, K., MacKenzie, J., Graham, P. M. et Landis, W. G. (2018). A regional-scale ecological risk framework for environmental flow evaluations. *Hydrology and Earth System Sciences*, 22(2), 957-975. <https://doi.org/10.5194/hess-22-957-2018>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). Chapitre 1 - Choisir une approche d'analyse qualitative. *U*, 13-33. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045-page-13.htm>
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3-24. <https://doi.org/10.1002/cc.36819927703>
- Pickard, S. (2022). Young environmental activists and Do-It-Ourselves (DIO) politics: collective engagement, generational agency, efficacy, belonging and hope. *Journal of Youth Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2046258>
- Pitseys, J. (2017). Démocratie et citoyenneté. *Dossiers du CRISP*, 1(88), 9-113. <https://www.cairn.info/revue-dossiers-du-crisp-2017-1-page-9.htm>
- Proulx, S. (2017). L'injonction à participer au monde numérique. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (20), 15-27. <https://doi.org/10.4000/communiquer.2308>

- Proulx, S. (2020). Du mouvement social des indignés à la puissance d’agir citoyenne. Dans *La participation numérique : une injonction paradoxale*. Paris : Presses des Mines, 123-136.
- Radio-Canada. (2022). *Les coûts du tourisme spatial* | MAJ. [https://ici.Radio-Canada.ca/jeunesse/maj/1891835/les-couts-du-tourisme-spatial-environnement-blue-origin-spacex-virgin-galactic](https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/maj/1891835/les-couts-du-tourisme-spatial-environnement-blue-origin-spacex-virgin-galactic)
- Radio-Canada. (2022). *Les jets privés des célébrités* | MAJ. <https://ici.Radio-Canada.ca/jeunesse/maj/1905084/taylor-swift-drake-vols-environnement-critique>
- Radio-Canada. (2022). *Le castor, héros de l’environnement* | MAJ. <https://ici.Radio-Canada.ca/jeunesse/maj/1918085/castor-biodiversite-changements-climatiques-canada-jeunes>
- Radio-Canada Information [@radio.canada.info]. (2022, 12 décembre). *Qu’est-ce qui se passe avec la météo?* [Vidéo.] TikTok. https://www.tiktok.com/@radio.canada.info/video/7172653112530849030?_t=8XqwIOSBFBu&r=1
- Radio-Canada. (s. d.). *L’ultime Foire aux questions de MAJ, c’est ici* | MAJ. <https://ici.Radio-Canada.ca/jeunesse/maj/questions-frequentes>
- Radio-Canada. (s. d.). *Environnement* | MAJ. <https://ici.Radio-Canada.ca/jeunesse/maj/fil-actualite/1003541/environnement>
- Radio-Canada Information [@radio.canada.info]. (2022, 12 décembre). *Qu’est-ce qui se passe avec la météo?* [Vidéo.] TikTok. https://www.tiktok.com/@radio.canada.info/video/7172653112530849030?_t=8XqwIOSBFBu&r=1
- Schnapper, D. et Bachelier, C. (2002). *Qu’est-ce que la citoyenneté?* (Nouv. éd. mise à jour). Gallimard.
- Schwartz, L. et Within D. (2006). Graphing with Four-Year-Olds: Exploring the Possibilities through Staff Development. Burrill, G (ed.). *Thinking and reasoning with data and chance: NCTM 2006 yearbook*, 5-16.
- Sloam, J., Pickard, S. et Henn, M. (2022). ‘Young People and Environmental Activism: The Transformation of Democratic Politics’. *Journal of Youth Studies*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2056678>
- Statistique Canada. (2021, 29 septembre). *Estimations de la population au 1er juillet, par âge et sexe*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1710000501>
- Sveningsson, M. (2015). “It’s Only a Pastime, Really”: Young People’s Experiences of Social Media as a Source of News about Public Affairs. *Social Media + Society*, 1(2), 205630511560485. <https://doi.org/10.1177/2056305115604855>

- Thayer-Bacon, B. (1998). Transforming and Redescribing Critical Thinking: Constructive Thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 17(2/3), 123-148.
<https://doi.org/10.1023/A:1005166416808>
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Thomson, R., Holland, J., McGrellis, S., Bell, R., Henderson, S. et Sharpe, S. (2004). Inventing Adulthood: A Biographical Approach to Understanding Youth Citizenship. *The Sociological Review*, 52(2), 218-239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2004.00466.x>
- Tocqueville, A. (1835). *De la démocratie en Amérique*. (Nouv. éd. mise à jour). Gallimard.
- UNESCO. (s. d.). *Éducation aux médias et à l'information*. Médias d'information.
<https://www.unesco.org/fr/communication-information/media-information-literacy>
- UNESCO. (s. d.). *La Semaine mondiale de l'éducation aux médias et à l'information*. Médias d'information. <https://www.unesco.org/fr/media-information-literacy-week>
- Urbania [@_urbania]. (2022, 2 décembre). *Ode au vin* [Vidéo]. TikTok.
https://www.tiktok.com/@_urbania/video/7172622505092320517?_r=1&t=8XqvXt0HfCY&is_from_webapp=v1&item_id=7172622505092320517
- Vázquez-Herrero, J., Negreira-Rey, M.-C. et López-García, X. (2022). Let's dance the news! How the news media are adapting to the logic of TikTok. *Journalism*, 23(8), 1717-1735.
<https://doi.org/10.1177/1464884920969092>
- Wolf, M. (1993). Recherche en communication et analyse textuelle, *Hermès*, 11(12), 213-226
- Wolton, D. (1999). *Internet et après? une théorie critique des nouveaux médias: suivi d'un glossaire*. Flammarion.