

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INFORMATIONS ET DÉSINFORMATIONS SUR LES MÉDIAS SOCIAUX:
EXPLORATION DES PRATIQUES INFORMATIONNELLES DES PERSONNES
ÉTUDIANTES DU COLLÉGIAL EN MONTÉRÉGIE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (DIDACTIQUE)

PAR

MORGANN MAËLLENN HERVO

NOVEMBRE 2024

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.12-2023). 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 tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes bienveillantes qui ont éclairé mon chemin tout au long de cette aventure. Vos conseils avisés, votre soutien infaillible et votre expertise généreuse ont été les pierres angulaires de ce projet, sans lesquelles il n'aurait jamais pu voir le jour.

À mes directions de recherche, je vous adresse un merci particulier. Votre guidance et votre patience m'ont permis de naviguer avec confiance dans les méandres du savoir, transformant chaque obstacle en opportunité d'apprendre et de grandir. Votre influence a marqué ce travail de votre empreinte précieuse.

Aux professeurs.es et intervenants.es qui ont contribué à mon parcours, je vous remercie de m'avoir offert bien plus que des connaissances : vous m'avez donné les outils pour penser, questionner et explorer avec curiosité. Votre dévouement a nourri mon développement intellectuel et façonné la chercheuse que je suis devenue.

À ma famille et à mes amis, merci d'avoir été les piliers sur lesquels je me suis appuyée. Votre soutien moral, vos encouragements constants ont été les rayons de soleil qui m'ont réchauffée dans les moments de doute. Vous avez été ma force, ma motivation, et je vous en suis infiniment reconnaissante.

Enfin, à mon conjoint, compagnon de chaque instant, je te dédie ces mots avec une tendresse particulière. Tu as été mon roc, mon refuge, et mon plus grand soutien. Dans les moments de doute et de fatigue, tu as su trouver les mots pour apaiser mon esprit et raviver ma détermination. Ta présence constante, ton amour sans faille, et ta confiance en moi ont été les plus précieux des cadeaux. Ce mémoire est aussi le tien, car sans toi, je n'aurais pu accomplir ce rêve. Pour tout cela et tant d'autres choses, je te remercie du fond du cœur.

DÉDICACE

Pour Elio et Neven

Ce mémoire est bien plus qu'un simple aboutissement académique ; c'est une preuve que tout rêve, aussi grand soit-il, peut devenir réalité si l'on y croit et si l'on s'y accroche avec détermination.

Mes chers enfants, dans chaque défi que vous rencontrerez, rappelez-vous que la foi en vos capacités et la persévérance sont les clés qui ouvrent les portes de l'impossible. Rien n'est hors de portée pour ceux qui osent croire en leurs rêves et qui travaillent sans relâche pour les concrétiser. Que cet ouvrage soit pour vous un témoignage que l'effort, la passion et la résilience vous mèneront là où votre cœur désire aller.

Tout est possible, tant que vous gardez en vous la flamme de la conviction et le courage de persévérer. Je suis infiniment fière de vous, et je crois en vous, aujourd'hui et toujours.

Avec tout mon amour,

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les changements sociétaux et numériques : influence sur le rapport à l’information des jeunes	3
1.1.1 Érosion de la confiance envers les institutions	3
1.1.2 Les médias sociaux comme nouvelle source d’information.....	6
1.1.3 Défis pour les usages informationnels.....	7
1.2 La désinformation : perturbateur de l’action de s’informer.....	8
1.2.1 Définition de la désinformation.....	9
1.2.2 Propagation de la désinformation via les médias sociaux	10
1.2.3 Évaluation et traitement de l’information.....	13
1.2.4 Le cadre de la compétence numérique face à la désinformation	13
1.3 (Dés)informations et personnes étudiantes au cégep.....	14
1.3.1 Des experts du numérique ?.....	15
1.3.2 Pratiques informationnelles des jeunes.....	15
1.3.3 Les inégalités numériques : la désinformation comme vulnérabilité	17
1.3.4 Perceptions et adhésion à la désinformation.....	19
1.4 Question et objectif de recherche.....	20
1.5 La pertinence sociale et scientifique de la recherche.....	20
1.6 Synthèse de la problématique	22
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	23
2.1 Les pratiques informationnelles.....	23
2.1.1 Usage et pratique : définitions et choix de recherche	24
2.1.2 L’approche infocommunicationnelle.....	25

2.1.3	Définition des pratiques informationnelles.....	26
2.1.4	L'évaluation de l'information.....	27
2.1.4.1	L'autorité	29
2.1.4.2	La crédibilité.....	30
2.1.4.3	La qualité de l'information.....	31
2.1.4.4	La validation sociale de l'information.....	31
2.1.5	L'évaluation de l'information et les médias sociaux.....	32
2.1.6	Résumé	33
2.2	Les désordres de l'information	33
2.2.1.1	Définition des différents désordres de l'information.....	33
2.2.1.2	Les trois éléments de la désinformation	35
2.2.1.3	Les auteurs de la désinformation et leurs motivations : l'importance de l'intention	35
2.2.1.4	Les messages	37
2.2.1.5	Les interprètes/le public : comment donnent-ils un sens aux messages ?	37
2.2.2	Résumé	39
2.3	Objectifs spécifiques de recherche	40
2.4	Synthèse du cadre conceptuel.....	40
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		42
3.1	Type de recherche.....	42
3.2	Personnes participantes et échantillonnage.....	42
3.2.1	Projet « Jeunes et « complot » au Québec : vocabulaire, résonance et logiques ».....	43
3.2.2	Un échantillonnage de convenance	45
3.3	Outils de collecte de données.....	46
3.3.1	La nature de l'outil de collecte	47
3.3.2	Les caractéristiques de l'entretien semi-dirigé	48
3.3.3	Déroulement de la collecte de données	48
3.4	Analyse des données.....	49
3.5	Critères de scientificité	51
3.6	Considérations éthiques	51
3.7	Synthèse de la méthodologie	52
CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS		54
4.1	Les pratiques déclarées des personnes étudiantes.....	54
4.1.1	Les pratiques déclarées d'utilisation des médias sociaux.....	54
4.1.1.1	Temps en ligne.....	54
4.1.1.2	Utilisations des médias sociaux.....	55
4.1.2	Les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes	59
4.1.2.1	Les sources d'information et les médias sociaux	59
4.1.2.2	Confiance et crédibilité accordées aux informations sur les médias sociaux.....	60
4.1.2.3	Méfiance envers les médias.....	61
4.1.2.4	Infodémie.....	62

4.1.3	Résumé	63
4.2	Les perceptions et effets de la désinformation.....	63
4.2.1	Exploration des discours des personnes étudiantes	64
4.2.1.1	Les perceptions de la désinformation	64
4.2.1.2	Les différentes composantes de la désinformation.....	68
4.2.2	Les effets et les répercussions sur l'information	70
4.2.2.1	Défiance envers les institutions	70
4.2.2.2	Perceptions de censure et droit à la liberté d'expression.....	73
4.2.2.3	Imaginaire et fictionnalisation.....	76
4.2.2.4	Doutes et distinction de l'exact et de l'inexact.....	77
4.2.3	Résumé	79
4.3	Les pratiques déclarées au regard de l'étape de l'évaluation de l'information.....	79
4.3.1	Critères d'évaluation.....	79
4.3.1.1	L'intuition	80
4.3.1.2	Les connaissances antérieures	82
4.3.1.3	La qualité de l'information.....	82
4.3.1.4	L'autorité	83
4.3.1.5	Crédibilité de l'information.....	83
4.3.1.6	Validation sociale de l'information	85
4.3.1.7	Le jugement sans intermédiaire.....	87
4.3.2	L'éducation et le rapport à l'information.....	87
4.3.2.1	Cours suivi avant le cégep.....	88
4.3.2.2	Perspectives au cégep	88
4.3.2.3	Évolution dans la démarche d'évaluation.....	89
4.3.3	Résumé	90
4.4	Synthèse du chapitre des résultats	91
	CHAPITRE 5 DISCUSSION.....	93
5.1	Résumé des constats par objectifs spécifiques de recherche	93
5.2	Synthèse des résultats	96
5.2.1	Pratiques informationnelles et médias sociaux.....	96
5.2.1.1	Les pratiques sur les médias sociaux.....	96
5.2.1.2	Les pratiques informationnelles et les médias sociaux.....	97
5.2.2	Perceptions et effets de la désinformation sur les pratiques informationnelles.....	101
5.2.2.1	Perceptions de la désinformation et de ses composantes : éloignement et proximité	101
5.2.3	Stratégies d'évaluation de l'information sur les médias sociaux.....	110
5.2.3.1	Les critères d'évaluation.....	110
5.2.3.2	Apprentissages des compétences numériques et informationnelles	118
5.3	Les limites de la recherche.....	119
5.4	Les pistes de recherche à venir	120
	CONCLUSION.....	122
	BIBLIOGRAPHIE	125

LISTE DES FIGURES

Figure 2-1 Indicateurs par critères d'évaluation de l'information sur Internet	29
Figure 2-2 Les trois types de désordres de l'information (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017)	34

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3-1 Données sociodémographiques de l'intégralité des participants.es au projet « Jeunes et « complot » au Québec : vocabulaire, résonance et logiques ».....	44
Tableau 3-2 Données sociodémographiques des douze participants.es au projet de recherche	45
Tableau 4-1 Résultats des différentes composantes de la désinformation mentionné par les personnes participantes.....	68
Tableau 4-2 Résultats des critères d'évaluation utilisés par les personnes étudiantes	80
Tableau 4-3 Résultats synthétisés des trois objectifs spécifiques de recherche.....	91
Tableau 5-1 Résumé de la discussion des résultats.....	93

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

IFOP : Institut d'études opinion et marketing en France et à l'international

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance

OMS : Organisation mondiale de la santé

RÉSUMÉ

Dans un paysage informationnel où les médias sociaux dominent de plus en plus, les jeunes sont à la croisée des chemins, naviguant entre méfiance envers les institutions traditionnelles et confiance croissante envers les voix perçues comme authentiques sur les plateformes numériques, telles que les influenceurs. Cette dynamique s'accompagne d'une prolifération de la désinformation, qui s'érige souvent en porte-parole d'une transparence et d'une indépendance prétendument citoyennes. Ces phénomènes redéfinissent profondément la relation des jeunes à l'information, en faisant des médias sociaux une source prioritaire, mais aussi un terrain miné où le tri et l'évaluation critique de l'information sont devenus des défis de taille.

L'étude menée auprès de personnes étudiantes du collégial révèle que, bien que ces jeunes soient conscients des enjeux liés à la désinformation et connaissent les démarches d'évaluation de l'information, la mise en pratique de ces compétences reste complexe et fragile. Les mécanismes mêmes des médias sociaux, alliés à une méfiance généralisée, rendent cette tâche encore plus ardue. En dépit de leur familiarité avec les outils numériques, les compétences des étudiants en matière de tri et d'évaluation de l'information sont inégalement réparties et souvent insuffisantes pour contrer les effets insidieux de la désinformation.

Face à ces constats, la recherche renforce le constat d'autres études sur le besoin d'une éducation renforcée en compétences numériques et en pensée critique, tout en reconnaissant l'importance du rôle des familles dans le rapport des jeunes à l'information. Plutôt que de supposer une maîtrise naturelle des technologies par les jeunes, il est semble important de combler les lacunes existantes par des stratégies éducatives adaptées. Cette étude ne prétend pas offrir des solutions définitives, mais elle ouvre des perspectives pour mieux comprendre et accompagner les jeunes dans leur parcours d'apprentissage et leur citoyenneté numérique, en les armant contre les défis posés par la désinformation dans un monde de plus en plus connecté.

Mots clés : Médias sociaux, désinformation, évaluation de l'information, compétences informationnelles, personnes étudiantes, cégep

ABSTRACT

In an informational landscape increasingly dominated by social media, young people find themselves at a crossroads, navigating between distrust of traditional institutions and growing confidence in voices perceived as authentic on digital platforms, such as influencers. This dynamic is accompanied by a proliferation of misinformation, which often masquerades as a spokesperson for purportedly citizen-driven transparency and independence. These phenomena are profoundly redefining the relationship of young people to information, making social media a primary source, but also a minefield where sorting and critically evaluating information has become a significant challenge.

The study conducted among college students reveals that, although these young people are aware of the issues related to misinformation and are familiar with information evaluation methods, the application of these skills remains complex and fragile. The very mechanisms of social media, combined with widespread distrust, make this task even more arduous. Despite their familiarity with digital tools, students' skills in sorting and evaluating information are unevenly distributed and often insufficient to counter the insidious effects of misinformation.

In light of these findings, the research echoes other studies in highlighting the need for enhanced education in digital literacy and critical thinking, while also recognizing the importance of families in shaping young people's relationship with information. Rather than assuming a natural mastery of technology by young people, it seems essential to address existing gaps with appropriate educational strategies. This study does not claim to offer definitive solutions, but it opens up perspectives for better understanding and supporting young people in their learning journey and digital citizenship, equipping them against the challenges posed by misinformation in an increasingly connected world.

Keywords: Social media, misinformation, information evaluation, information literacy, college students

INTRODUCTION

À l'ère du numérique, les médias sociaux se sont imposés comme les principales plateformes d'accès à l'information pour les jeunes, redéfinissant profondément leurs pratiques informationnelles. Toutefois, cette évolution s'accompagne de défis majeurs, notamment l'essor de la désinformation, qui menace de plus en plus la qualité de l'information et, par extension, la santé de la démocratie. En effet, la prolifération de contenus faux ou trompeurs sur ces plateformes a exacerbé une méfiance croissante envers les institutions traditionnelles, qu'elles soient médiatiques, gouvernementales ou scientifiques, créant ainsi un terreau fertile pour les différentes formes de désinformation (Sauvageau et al., 2018; Freedom House, 2021).

Au Canada, cette problématique s'est accentuée avec la pandémie de COVID-19, qui a non seulement intensifié la propagation de théories du complot, mais a également révélé la vulnérabilité des jeunes face à ces contenus trompeurs. En effet, une étude récente a mis en lumière que près de la moitié des Canadiens, y compris les jeunes, recevaient régulièrement de fausses informations via des applications de messagerie privée telles que WhatsApp et Facebook Messenger (Masoodi & Andrey, 2021). Ces canaux, autrefois perçus comme des espaces de communication plus personnels et sécurisés, sont devenus des refuges pour la diffusion de désinformation, rendant la détection et la régulation de ces contenus encore plus difficiles.

Les jeunes, souvent perçus comme des « natifs numériques » naturellement compétents en technologies, se retrouvent paradoxalement au centre de cette crise informationnelle. Bien que majoritairement connectés et très actifs sur les réseaux sociaux, ils sont de plus en plus exposés à la désinformation et aux biais cognitifs induits par les algorithmes de ces plateformes, qui privilégient les contenus sensationnels et polarisants (Vosoughi et al., 2018). Ces dynamiques complexifient leur capacité à évaluer de manière critique les informations qu'ils consomment, un phénomène amplifié par la fatigue informationnelle et la surcharge cognitive engendrées par l'abondance de contenus en ligne (Kahneman, 2012). De multiples enquêtes et sondages à l'international ont été menés auprès du public des 13-25 ans qui font état d'une tranche d'âge qui s'informe exclusivement sur les médias sociaux (TikTok, Snapchat, Facebook). Étant très actifs dans ces réseaux, ils sont plus vulnérables face à l'adhésion envers la désinformation et s'inscrivent dans une méfiance croissante à l'égard des informations issues des institutions démocratiques, médiatiques et scientifiques (Fondation Jean Jaures & IFOP, 2023; IFOP, 2023a, 2023b). Mais ces informations rapportées par des enquêtes ou sondages représentent-elles un portrait fidèle ou stéréotypé des jeunes? Faut-il y apporter certaines nuances? Les jeunes sont-ils plus sensibles à la désinformation de par leur plus grande exposition sur les médias sociaux? Actuellement, il y a peu de recherches empiriques à propos des jeunes et de leurs représentations et perceptions de la désinformation ainsi que de leurs pratiques d'évaluation de

la crédibilité d'une information sur les médias sociaux au Québec. Face à ces enjeux, cette recherche se propose de dépasser les stéréotypes et d'explorer en profondeur les perceptions et pratiques informationnelles des étudiants collégiaux face à la désinformation sur les médias sociaux. En adoptant une approche infocommunicationnelle, ce projet s'inscrit dans une volonté de comprendre non seulement les interactions de ces jeunes avec l'information numérique, mais aussi les mécanismes sous-jacents qui influencent leur évaluation et leur traitement de l'information. Il s'agit de mettre en lumière les inégalités numériques et les vulnérabilités spécifiques à cette population, souvent invisibilisées par l'idée erronée d'une génération entièrement à l'aise avec le numérique (Octobre, 2019). Ce travail ambitionne également de contribuer à une réflexion critique sur l'éducation aux médias et à l'information, considérée comme essentielle pour former des citoyens éclairés et capables de naviguer avec discernement dans un paysage médiatique de plus en plus complexe et en constante évolution. Le cadre de la compétence numérique, tel que défini par le Gouvernement du Québec (2019), servira de référence pour évaluer l'efficacité des pratiques actuelles en matière de formation et identifier les lacunes potentielles dans les programmes éducatifs.

En somme, cette recherche vise à enrichir la compréhension des pratiques informationnelles des jeunes dans un contexte marqué par la montée de la désinformation, tout en proposant des pistes pour renforcer la résilience informationnelle de cette génération face aux défis du numérique. Cette recherche, réalisée dans le cadre d'une maîtrise, s'inscrit dans un projet plus vaste financé par le CRSH, dirigé par Stéphanie Tremblay, professeure au département des sciences des religions de l'UQAM. Intitulé Jeunes et « complot » au Québec : vocabulaire, résonance et logiques d'adhésions (CRSH, Développement Savoir, 2021-2023), ce projet a pour objectif de « comprendre ce que signifient les théories du complot dans l'imaginaire de jeunes Québécois et quelle place elles y occupent » (Tremblay, 2021). C'est le premier projet de recherche qualitatif sur ce sujet auprès des étudiants de cégep au Québec, d'autres ayant été menés en France, en Suisse et en Belgique.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente la problématique qui explore les transformations sociétales et numériques qui influencent le rapport des jeunes à l'information. La première section va examiner l'érosion de la confiance envers les institutions, l'essor des médias sociaux comme source principale d'information, et les défis associés à ces changements. La deuxième section, va se concentrer sur la désinformation en définissant le phénomène, ses mécanismes de propagation via les médias sociaux, les défis d'évaluation de l'information qu'elle pose, et l'importance de la compétence numérique pour la contrer. La troisième section, va aborder les perceptions et pratiques des personnes étudiantes du collégial face à la désinformation, en contestant leur supposée expertise numérique, les inégalités qui les rendent vulnérables, et leur adhésion potentielle à ces fausses informations. Le chapitre se conclut par la formulation de la question de recherche et des objectifs, la pertinence sociale et scientifique de l'étude et une synthèse de la problématique pour cadrer la suite de la recherche.

1.1 Les changements sociétaux et numériques : influence sur le rapport à l'information des jeunes

Ce projet de recherche s'inscrit dans des contextes sociétaux complexes liés à une actualité mouvante et à d'importantes évolutions technologiques qui viendront la teinter. Nous commencerons par approfondir les changements sociétaux, puis la section suivante abordera les évolutions technologiques avec la place des médias sociaux dans l'action de s'informer chez les jeunes pour finir par les défis que cela entraîne.

1.1.1 Érosion de la confiance envers les institutions

Le rapport « World Trends in Freedom of Expression and Media Development Global Report 2017/2018 », l'UNESCO¹, met en lumière la méfiance croissante du public à l'égard des médias, des gouvernements et d'autres institutions, ainsi que l'impact négatif que cela peut avoir sur la démocratie et les droits de l'homme. Le rapport souligne l'importance de promouvoir le pluralisme, la transparence et la responsabilité des médias pour rétablir la confiance du public dans les institutions et veiller à ce que diverses voix et perspectives soient entendues. Il appelle également à un plus grand investissement dans l'éducation aux

¹ Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

médias et à l'information afin de permettre aux citoyens de s'engager de manière critique dans l'information et de prendre des décisions éclairées (UNESCO, 2018a).

D'autres recherches confirment cette tendance de diminution de confiance, particulièrement chez les jeunes, envers des institutions variées, comme les entités médiatiques, scientifiques et politiques. Les études réalisées par des auteurs, tels que Bell (2022), Funk (2020), et Newman & Fletcher (2020), démontrent que les facteurs, tels qu'un manque de compréhension des institutions, des clivages partisans, et un capital social en déclin sont responsables de cette érosion de confiance.

En parallèle, la Longitudinal Study of American Youth (LSAY) (2021) explore depuis 1987 comment les attitudes des jeunes évoluent face à notamment leurs perceptions des sciences et des mathématiques. Cette étude montre que des événements tels que les crises économiques, les attentats terroristes, les changements politiques majeurs et, plus récemment, la pandémie de COVID-19 ont profondément modifié la façon dont les jeunes perçoivent la crédibilité et la fiabilité des sources d'information et des institutions, notamment scientifiques. Par exemple, pendant la pandémie de COVID-19, les jeunes ont été confrontés à une surcharge d'informations, souvent contradictoires, concernant la santé et la sécurité, ce qui a renforcé la méfiance envers les autorités sanitaires et scientifiques traditionnelles. En outre, l'intégration des technologies numériques dans la vie quotidienne a transformé l'accès à l'information. Avec l'avènement d'Internet et des réseaux sociaux, les jeunes, suivis par la LSAY, ont commencé à s'appuyer davantage sur des sources horizontales plutôt que verticales, ce qui signifie que les informations partagées par les pairs ou les influenceurs sur les plateformes comme TikTok ou Instagram sont souvent perçues comme plus pertinentes ou crédibles que celles provenant de médias traditionnels ou d'institutions éducatives. Ce changement a des implications importantes pour la confiance en les institutions. En résumé, la Longitudinal Study of American Youth offre des perspectives intéressantes sur la façon dont la confiance des jeunes envers les institutions peut être érodée ou renforcée en fonction des contextes éducatifs, des événements mondiaux et des évolutions technologiques (Miller, 2021).

L'article de Troublé et Guénoum (2020) ajoute à cette analyse en examinant comment le public, en particulier les jeunes, éprouvent une méfiance envers toute source d'information émanant d'une institution et perçue comme officielle. Ils observent, en parallèle à ce phénomène, une prolifération des théories du complot et des *fake news* qui se présentent le plus souvent sous l'étendard d'une parole citoyenne guidée par la transparence et l'indépendance de tout dispositif de pouvoir (Troublé & Guénoum, 2020). Une enquête française du CNRS (2018) avait auparavant établi un constat similaire pour le public jeune avec un rapport de méfiance envers les médias du fait d'une forte concurrence entre faits établis et faits alternatifs, vérités

officielles et vérités alternatives, ce qui entraîne une relation paradoxale entre les jeunes et les médias. Elle met en évidence un paradoxe : d'un côté, les jeunes expriment une méfiance massive à l'égard des discours médiatiques, affirmant que la vérité leur est cachée (67%), et, d'un autre côté, ils continuent de faire confiance aux médias traditionnels (48%) (Cicchelli & Octobre, 2018). Un sondage réalisé par l'IFOP² (2013) a exploré plus profondément le rapport à la science des jeunes, a mis en évidence que les jeunes s'avèrent de plus en plus critiques à l'égard de la science :

[...]seul un jeune sur trois (33%) estime aujourd'hui que « la science apporte à l'homme plus de bien que de mal » alors qu'ils étaient plus d'un sur deux à le penser il y a cinquante ans (55% en 1972). À l'inverse, la proportion de jeunes percevant négativement ses bienfaits sur l'humanité a triplé entre 1972 (6%) à 2022 (17%), tandis que le sentiment qu'elle n'a pas d'impact restait, lui, relativement stable (41%, +3 points). (IFOP, 2023a, p. 5).

Selon ce sondage « l'essor des croyances complotistes ou infondées » est représentatif d'une « révolution des pratiques informatives » (Kraus & Pierre, 2023, p. 1) où la défiance à l'égard de l'information verticale issue des autorités s'est accompagnée d'un mouvement d'accentuation d'une confiance plus grande dans sa transmission horizontale via les médias sociaux. Cela peut se concrétiser par une crédibilité plus grande d'un influenceur via la plateforme TikTok que d'un chercheur scientifique. Dans le sondage, 41% des jeunes utilisant cette plateforme estimaient qu'un influenceur qui a beaucoup d'abonnés peut être une source fiable. Cela vient interroger et modifier certains critères d'évaluation de l'information que sont l'expertise et la pensée critique. Ce sondage, et d'autres réalisés par l'IFOP ou la Fondation Jean Jaurès (2023), font le lien entre les médias sociaux, la propagation de la désinformation et la montée de la méfiance du public jeune envers les discours institutionnels. Des auteurs renforcent ce constat en faisant un pont entre le déclin de la confiance du public dans les institutions avec les fausses nouvelles et les théories du complot comme étant à la fois une cause du déclin de la confiance, c'est-à-dire comme l'un des facteurs et également comme une conséquence, c'est-à-dire comme symptôme de ce déclin (Bennett & Livingston, 2018; Colomina et al., 2021; Farkas & Schou, 2019; Freedom House, 2021; Norris, 2011; Wardle & Singerman, 2021). Au Canada à notre connaissance, il y a encore peu d'études publiées sur le sujet. Cependant, en 2023, l'ouvrage Infodemic Disorder vient renforcer le constat des autres recherches (La Rocca et al., 2023). Le chapitre intitulé « Disinformation in the Age of the Covid-19 Pandemic: How Does Belief in Fake News and Conspiracy Theories Affect Canadians' Reactions to the Crisis? » (Carignan et al., 2023), explore l'impact de la désinformation et des théories du complot sur les réactions des canadiens face à la pandémie de Covid-19. Il analyse comment la croyance en de fausses informations et des théories du complot a influencé les

² Institut d'études opinion et marketing en France et à l'international

comportements et les perceptions des Canadiens durant la pandémie. Les auteurs mettent en lumière que la propagation rapide de la désinformation, principalement via les réseaux sociaux, a amplifié la méfiance envers les institutions de santé publique et les mesures de prévention, telles que la vaccination. L'étude montre que les personnes qui adhèrent à ces fausses croyances sont plus susceptibles de rejeter les recommandations sanitaires, ce qui peut aggraver la crise sanitaire. Le chapitre aborde également les défis posés par la lutte contre la désinformation, en soulignant l'importance d'une communication claire et transparente de la part des autorités.

Dans cette partie nous avons vu que, selon des études, les jeunes étaient dans une méfiance grandissante envers les informations provenant des institutions médiatiques, gouvernementales et scientifiques au profit d'une confiance et d'une crédibilité grandissante envers des sources sur les médias sociaux comme des influenceurs. Dans la prochaine section, nous allons explorer comment les médias sociaux ont non seulement comblé le vide laissé par les médias traditionnels, mais se sont également transformés en la principale source d'information pour de nombreux jeunes.

1.1.2 Les médias sociaux comme nouvelle source d'information

L'UNICEF³ (2017) révèle que les jeunes âgés de 15 à 24 ans représentent la tranche d'âge la plus connectée au monde, avec 71 % d'entre eux utilisant Internet, comparativement à 48 % pour la population mondiale totale. Cette connectivité est plus prononcée aux États-Unis, où 92 % des adolescents de 13 à 17 ans rapportent une utilisation quotidienne d'Internet (Unicef, 2017). Ces statistiques soulignent non seulement une adoption généralisée des technologies numériques par les jeunes, mais également une évolution marquante dans leurs pratiques informationnelles. Par exemple, une enquête réalisée au Québec en 2021 montre que 90 % des 18-24 ans utilisent les réseaux sociaux comme principale source d'information, avec une préférence notable pour YouTube (80 %), suivie par Facebook (69 %), Instagram (64 %) et TikTok (50 %). Ce phénomène souligne un glissement des sources traditionnelles d'information vers des plateformes numériques, propices à la désinformation.

Le Digital Report de 2021, indique que la population mondiale utilisant Internet s'élevait à 4,66 milliards, soit une augmentation significative reflétant les avancées technologiques et une plus grande accessibilité à Internet. Parmi cette population, 4,20 milliards sont des utilisateurs de médias sociaux, représentant plus de 53 % de la population mondiale totale (Centre d'études des médias, 2021). Cette augmentation est accentuée par des changements de comportement induits par la pandémie de COVID-19, tels que l'élargissement du

³ UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance

télétravail, l'utilisation accrue des technologies numériques pour l'éducation à domicile et une dépendance croissante à Internet pour les loisirs. Au cours des 15 dernières années, les médias sociaux se sont multipliés. Ils ont commencé avec LinkedIn en 2003, puis avec Facebook en 2004, YouTube en 2005, Twitter en 2006, Instagram et Pinterest en 2010, Snapchat en 2011, TikTok en 2016, ainsi que Twitch et Telegram plus récemment. Les réseaux sociaux occupent une place prépondérante dans la connectivité mondiale. En janvier 2021, un utilisateur moyen disposait de huit comptes sur différentes plateformes sociales et se connectait à six d'entre elles chaque mois, illustrant ainsi l'omniprésence des médias sociaux dans les routines numériques quotidiennes (Agence SocialMedia, 2021). Les plateformes comme Facebook ont intégré le suivi des actualités dans leurs fonctionnalités, soulignant leur rôle croissant dans l'accès à l'information. Toutefois, le paysage informationnel est actuellement en pleine mutation à la suite de la décision de Meta de retirer les contenus de médias traditionnels des plateformes Facebook et Instagram au Canada, en réponse au projet de loi C-18, qui exige des redevances sur les contenus diffusés. Depuis août 2023, Meta a suspendu la publication de nouvelles sur ces plateformes, ce qui suscite des inquiétudes quant à l'accès à une information précise et vérifiée face à la désinformation (Joncas, 2023). Ces facteurs soulignent une transformation rapide et profonde du paysage informationnel canadien, où les médias sociaux jouent un rôle prédominant dans la diffusion d'informations, modifiant ainsi les habitudes et les interactions sociales à une échelle globale.

Ces informations illustrent comment le tissu sociétal et le comportement numérique des jeunes, notamment pour la tranche d'âge ciblée de notre étude, soit celle des 18-24 ans, ont évolué, passant d'une simple connectivité⁴ à une intégration profonde des technologies numériques dans tous les aspects de la vie quotidienne. Cette transition a également redéfini les normes de communication et d'accès à l'information, posant de nouveaux défis et opportunités pour la société globale. Dans la prochaine section, nous allons voir qu'après avoir établi le rôle des médias sociaux en tant que nouvelle source principale d'information, cela implique des défis en termes de validation et de prolifération massive de l'information.

1.1.3 Défis pour les usages informationnels

La prolifération de l'information numérique a remodelé les pratiques de validation de l'information. L'information est devenue accessible partout, multiple, rapide, virale et non vérifiée *a priori* par des professionnels de l'information, mais *a posteriori* par des lecteurs. Cela constitue un renversement du modèle de validation de l'information. La validation est maintenant dévolue à l'utilisateur et non plus réservée aux professionnels. Dorénavant, l'information circule à grande vitesse en temps réel entre pairs de confiance,

⁴ La connectivité : « possibilité d'être connecté » (LeRobert, 2022)

entraînant moins de probabilités qu'elle soit remise en doute (Sauvageau et al., 2018) . Cette transformation est amplifiée par la capacité de chaque individu à « libérer ses subjectivités » (Cardon, 2010). Ils peuvent désormais créer et propager à un très grand nombre de personnes, une variété de contenus, sans aucun filtre éditorial (Simonnot, 2012). Chacun.e d'entre nous peut donc être à la fois créateur.trice et diffuseur de contenu. De plus, grâce aux algorithmes, les publications peuvent rapidement devenir virales. Le fait d'accéder au statut d'auteur par le biais de l'autopublication est vu, par certains auteurs ou autrices, comme une opportunité de créer une forme d'intelligence collective (Lévy, 1997) avec l'émergence d'une vraie démocratie sociale et politique s'appuyant sur les médias de masse. Pour d'autres, l'autopublication engendre une « polyphonie médiatique » c'est-à-dire une combinaison de plusieurs voix, qui ont pour effet de fragiliser encore la frontière entre, notamment, le compte rendu et le commentaire, l'information et le divertissement et le professionnel ou expert et l'amateur (Jouët & Rieffel, 2013).

Il est désormais établi que les individus sont confrontés à un volume sans précédent d'informations nécessitant tri et validation, ce qui engendre une surcharge informationnelle inédite. Selon l'Organisation mondiale de la santé (World Health Organization, 2020), cette situation constitue une « infodémie », définie comme « une surabondance d'informations de fiabilité variable, liée à un problème d'actualité, qui complique sa gestion en rendant difficile pour le public l'accès à des informations vérifiées et entrave ainsi des actions appropriées » (Office québécois de la langue française, 2020). Cette profusion d'informations augmente la vulnérabilité des individus à recourir à des heuristiques. Les heuristiques sont des raccourcis de la pensée qui sont utilisés lorsque les exigences d'une tâche cognitive sont trop élevées, comme lorsqu'il faut traiter une grande quantité d'informations, ce qui peut influencer la prise de décision. (Kahneman, 2012).

Cette section a mis en lumière les profondes transformations dans le rapport à l'information chez les jeunes, conditionnées par des évolutions technologiques et des contextes sociétaux en constante évolution. L'érosion de la confiance envers les institutions, amplifiée par une série de crises globales et l'adoption massive des technologies numériques, marque un tournant dans la manière dont les jeunes interagissent avec les informations. La prolifération des médias sociaux, en particulier, a redéfini les sources d'information, avec une augmentation notable de la validation de l'information par les utilisateurs plutôt que par des professionnels. Ces changements ont instauré une nouvelle ère de défis informationnels, préparant le terrain pour aborder l'impact perturbateur de la désinformation dans la section suivante.

1.2 La désinformation : perturbateur de l'action de s'informer

Dans cette partie, nous allons, dans un premier temps, aborder ce qu'est la désinformation, puis nous verrons comment les médias sociaux sont des propagateurs spécifiques de cette dernière. Nous verrons ensuite en

quoi la désinformation présente sur les médias sociaux à un impact sur l'évaluation et le traitement de l'information. Enfin, nous exposerons le cadre de la compétence numérique comme levier sur les impacts de la désinformation.

1.2.1 Définition de la désinformation

Fake news (Lazer et al., 2018; Pennycook & Rand, 2021), fausses nouvelles (Sauvageau et al., 2018), désinformation (Huyghe, 2016; Volkoff, 1999), le débat étymologique et sémantique sur l'utilisation de ces termes est toujours en cours. Le travail de définition de ces termes et des réalités complexes qu'ils recouvrent semble en être encore à ses débuts (Allard-Huver, 2018). Ils ne désignent pas une seule et même dimension du « faux ». Les fausses nouvelles peuvent rendre difficile le fait d'établir si un élément est exact ou inexact. Il peut s'agir de « mésinformation, c'est-à-dire d'un partage malencontreux d'informations incorrectes, ou de désinformation d'une création et d'un partage délibéré d'informations fausses » (Wardle & Hossein Derakhshan, 2017, p. 5).

Depuis l'élection américaine de 2016, l'expression *fake news* est devenue un élément récurrent dans le langage. Cette dernière circule de façon active sur les médias et les réseaux sociaux (Allard-Huver, 2019). Il est devenu tellement présent dans l'espace médiatique qu'il a été élu le mot de l'année en 2017 par les dictionnaires anglais *Collins* et *American Dialect Society*. L'expression est utilisée par des médias dans le monde entier, quelle que soit leur langue d'origine. Dans la francophonie, certains parlent de fausses informations ou de fausses nouvelles, or ces deux termes ne permettent pas de rendre compte de la notion de « fake » qui ne se traduit pas exactement par faux, mais par falsifier ou trafiquer (Sauvageau et al., 2018).

Il est donc important de s'intéresser à l'expression *fake news* pas seulement sous le prisme de l'actualité, mais, pour cette recherche, en termes pédagogiques. En anglais le terme « *news* » désigne une information vérifiable, d'intérêt général, supposée et normativement basée sur la vérité, ce qui fait du terme « *fake news* » un oxymore (Tandoc et al., 2018). De plus, aujourd'hui, selon certains auteurs, le terme *fake news* est bien plus qu'une formule. Il ne sert pas seulement à désigner les informations fausses ou trompeuses qui sont déguisées en vraies nouvelles et diffusées. Ce terme posséderait aussi une charge émotionnelle et pourrait être utilisé comme une arme discréditant et décrédibilisant le journalisme (Huyghe, 2016, 2018). Plusieurs chercheurs sont d'avis que le mot « fausse information » c'est-à-dire « *fake news* » n'est pas adéquat pour décrire le phénomène complexe de la désinformation (Boyd, 2017; Jack, 2017; Sauvageau et al., 2018; Wardle, 2017; Zuckerman, 2017). Les raisons en sont : l'ambiguïté du terme, son caractère scientifiquement imprécis et politiquement dangereux, sa définition vague, etc. Pour ces raisons, le positionnement dans ce projet de recherche en éducation sera de ne pas utiliser l'expression *fake news*, mais plutôt retenir le concept

de **désinformation**. Il sera traité au sens large et incorporera donc les *fake news* comme un type de désinformation.

Selon l'UNESCO, la désinformation se caractérise par des tentatives délibérées (souvent coordonnées) de semer la confusion chez les gens ou de les tromper en leur communiquant des informations trompeuses. Ce phénomène constitue un véritable problème social, particulièrement préoccupant, car il est souvent bien financé, bien planifié et renforcé par l'utilisation de technologies informatiques avancées. Les pourvoyeurs de désinformation comptent sur la vulnérabilité ou la partialité des destinataires potentiels qu'ils espèrent enrôler en tant qu'amplificateurs et multiplicateurs. De cette manière, ils cherchent à nous transformer en véhicules de leurs messages, en exploitant notre propension à partager des informations pour toute une série de motifs. La diffusion de la désinformation est rendue possible, en grande partie, par les réseaux sociaux (UNESCO, 2022, p. 15).

Cette définition de l'UNESCO permet d'entrevoir une réalité complexe avec une désinformation organisée ayant : des auteurs avec des intentions; des buts; des messages élaborés; des modes de transmissions adaptatifs; une intention délibérée de porter atteinte à l'autre; l'utilisation d'informations fausses en les rendant plausibles; la dimension du rôle de chaque personne; l'importance des moments de propagation et de réception des messages. Elle met également l'accent sur une désinformation numérique en nommant les moyens technologiques et plus précisément les réseaux sociaux comme moyen de propagation à haute vitesse.

Plusieurs recherches mettent en évidence le lien entre la désinformation, les mouvements complotistes, la radicalisation et les passages à l'acte violent (Garry et al., 2021; Moskalenko & McCauley, 2021; Zuckerman, 2019). À titre d'exemple d'action posée à la suite d'une propagation de désinformation sur les médias sociaux, citons un événement survenu le 4 décembre 2016 où un tireur fait irruption dans une pizzeria de Washington, persuadé qu'un réseau de pédophiles en lien avec Hillary Clinton y est installé. Derrière cette propagation de désinformation se cache la théorie du complot du Pizzagate (Garry et al., 2021). Cet événement vient interroger, parmi d'autres, la place des médias sociaux dans la propagation de la désinformation.

1.2.2 Propagation de la désinformation via les médias sociaux

Les questionnements sur les modes de propagation de la désinformation ne sont pas récents et ne sont pas apparus avec les médias sociaux. Depuis les années 1990, le mode de diffusion de la désinformation a suivi l'évolution et le développement d'Internet et se propage par les systèmes d'échanges de messages en ligne

pour arriver sur les forums de discussions et les boîtes électroniques. Aujourd'hui, c'est principalement à l'aide des médias sociaux. Un exemple de cette propagation est la diffusion à grande échelle de la vidéo « Loose change », vidéo sur de la désinformation concernant les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis devenue virale et propageant sur You Tube l'idée que le gouvernement américain aurait mis en scène les attentats. Cette nouvelle plateforme « Jacko TV » illustre bien le phénomène (Jacko TV, 2007), qui deviendra le premier « documentaire » conspirationniste sur le 11 septembre « blockbuster d'Internet » (Tomas et al., 2021).

À ce jour, plusieurs études en contexte canadien, québécois et ailleurs ont été menées et/ou publiées sur la propagation de la désinformation sur les médias sociaux (Carignan et al., 2023; Lazer et al., 2018; Sauvageau et al., 2018). Des chercheurs affirment que les plateformes Internet sont devenues les catalyseurs les plus importants et les principaux vecteurs de fausses nouvelles (Lazer et al., 2018). Même si certains insistent sur le fait que le phénomène actuel de la propagation de la désinformation n'est seulement que la reproduction de phénomènes de communication plus anciens, comme par exemple la rumeur (Froissart, P, 2016), il ne suffit pas de parler de répétition pour insister suffisamment sur le phénomène actuel et ses spécificités. Il est primordial pour le comprendre de considérer son lien fort avec l'utilisation des médias sociaux, permettant une amplification des mouvements de circulation des messages ayant des possibilités de viralité. À noter que la combinaison du viral, de la spontanéité des réactions et de l'immédiateté des activités de propagation sur les médias sociaux, accélère significativement les mouvements de diffusions des rumeurs, des fausses informations et des opinions (Lazer et al., 2018).

L'analyse du rôle des médias sociaux dans la propagation de la désinformation nécessite une compréhension approfondie de leurs mécanismes internes et de l'impact humain. Au cœur de ces plateformes, les **algorithmes** jouent un rôle prépondérant. Ces systèmes sophistiqués collectent et analysent une multitude de données des utilisateurs, incluant les préférences d'achat, les interactions sociales, et les activités en ligne, afin de personnaliser l'expérience utilisateur (Sauvageau et al., 2018). Cette personnalisation renforce souvent les croyances préexistantes, créant des chambres d'écho où les utilisateurs sont principalement exposés à des informations qui confirment leurs opinions (Nguyen et al., 2014). Ce phénomène peut consolider les fausses croyances et faciliter la diffusion de la désinformation.

Parallèlement, l'**architecture émotionnelle** des médias sociaux stimule l'engagement des utilisateurs. Lorsqu'un contenu est partagé, aimé (*liké*), ou commenté, cela déclenche la libération de dopamine, encourageant ainsi davantage d'interactions et augmentant le potentiel de viralité du contenu (Derakhshan, 2015). Cette réaction émotionnelle fait des médias sociaux des environnements hautement efficaces pour la

propagation rapide d'informations, vraies ou fausses. Ces plateformes ne sont donc pas de simples vecteurs d'information neutre, mais des espaces où les interactions humaines façonnent activement la réalité informationnelle partagée.

L'aspect visuel des médias sociaux renforce également leur potentiel de désinformation. **La prévalence du contenu visuel** — images et vidéos — est particulièrement influente, car les visuels sont souvent perçus comme des preuves directes et fiables de la réalité. Volkoff (2001), souligne que les images ont une capacité supérieure au texte pour manipuler les perceptions, car elles peuvent être à la fois représentatives et trompeuses sans le filtre critique de l'analyse verbale. Ces attributs en font des outils puissants pour la désinformation (Birdsell & Groarke, 2007), les rendant capables de contourner l'analyse critique et de renforcer les croyances par leur apparente authenticité et leur capacité à évoquer des réponses émotionnelles directes.

Les **internauts** jouent un rôle central, non seulement en tant que récepteurs, mais aussi comme propagateurs actifs de désinformation, comme le révèle l'enquête sur les sources d'informations pendant la pandémie de Covid-19 au Canada (gouvernement du Canada, 2021). Cette étude a montré que 40% des Canadiens ont admis avoir initialement cru à des informations erronées sur la Covid-19, et qu'en moyenne, 1,5 million de citoyens ne vérifient jamais l'exactitude des informations qu'ils consomment. Plus troublant encore, plus de la moitié des personnes interrogées (53%) ont partagé des informations relatives à la Covid-19 trouvées en ligne sans vérifier leur véracité. Ces comportements sont exacerbés sur des plateformes comme X (Twitter), où les fausses informations circulent six fois plus vite que les vérités, principalement parce que les utilisateurs sont plus enclins à partager des nouvelles sensationnelles ou choquantes (Vosoughi et al., 2018). De plus, une expérience réalisée par The Science Post en 2016 a illustré cette tendance : un article satirique affirmant que 70% des utilisateurs de Facebook ne lisent que les titres avant de commenter a été largement partagé sans que le contenu, qui était du simple "lorem ipsum", soit lu (The Science Post, 2018). Cette disposition à partager sans discernement accroît non seulement la visibilité et la crédibilité perçues des fausses informations, mais aussi renforce la méfiance envers les médias traditionnels, contribuant à un écosystème médiatique alternatif où la vérification des faits est rare (Sauvageau et al., 2018). Il est donc essentiel de comprendre comment les utilisateurs interagissent avec les informations en ligne, en prenant en compte non seulement le contenu des articles, mais aussi les titres et les commentaires qui circulent sur les réseaux sociaux (Fletcher et al., 2018). Cette compréhension permettra de développer des stratégies plus efficaces pour lutter contre la désinformation en renforçant la littératie médiatique et la pensée critique parmi les internautes.

1.2.3 Évaluation et traitement de l'information

Les plateformes numériques présentent des défis significatifs dans la distinction entre informations véridiques et fausses, amplifiant le risque de désinformation, même pour les professionnels (Huyghe, 2016, 2018). Les tactiques employées par les auteurs de désinformation sont variées, incluant l'imitation des codes journalistiques, la publication sur des sites mixtes, le vandalisme sur des plateformes comme Wikipédia, et des pratiques plus sophistiquées, comme le "deepfake⁵" et la propagande numérique. Face à ces défis, il est crucial de savoir évaluer l'information de manière critique. En 2019, le gouvernement canadien a mis l'accent sur l'importance de développer une pensée critique robuste parmi les citoyens pour contrer les menaces de la désinformation en ligne, affirmant que l'accès à des informations fiables est essentiel pour la démocratie (gouvernement du Canada, 2019). Karina Gould, ministre des Institutions démocratiques, a souligné que l'évaluation éclairée de l'information en ligne par les Canadiens est vitale pour protéger les élections contre les ingérences extérieures (gouvernement du Canada, 2019). L'évaluation de l'information se complexifie sur les plateformes numériques en raison de ce que Sahut et Serres (2017) appellent un "quadruple brouillage", qui mélange les types de documents et rend difficile la distinction des sources fiables. Cela exige des internautes qu'ils développent des compétences avancées d'évaluation basées sur la crédibilité des sources, l'autorité de l'auteur, la qualité de l'information, et sa pertinence (Bertrand Baschwitz et al., 2010; Boubée & Tricot, 2010; Serres, 2010, 2012; Simonnot, 2007; Soung, 2017). Les médias sociaux modifient également les méthodes traditionnelles de lecture et de traitement de l'information, en favorisant une confiance accrue envers les histoires partagées plutôt qu'en leurs sources, une pratique renforcée par les interactions sociales, telles que les "j'aime" et les partages qui valident socialement l'information (Messing & Westwood, 2014). Cette transformation numérique exige une adaptation des méthodes éducatives pour intégrer l'apprentissage des compétences numériques et informationnelles. Au Québec, des initiatives éducatives visent à renforcer ces compétences chez les élèves, les personnes étudiantes et les enseignants, pour mieux naviguer et évaluer les informations dans un environnement en ligne saturé et souvent trompeur.

1.2.4 Le cadre de la compétence numérique face à la désinformation

Le gouvernement du Québec, par le biais de son plan d'action numérique en éducation et enseignement supérieur lancé en 2019, s'efforce d'adresser les défis de la société numérique, notamment la désinformation (MEES, 2019). Définie comme la capacité de « repérer, organiser, comprendre, évaluer, créer et diffuser de

⁵ « Technique de synthèse multimédia reposant sur l'intelligence artificielle. Elle peut servir à superposer des fichiers vidéo ou audio existants sur d'autres fichiers vidéo ou audio ». Wikipédia

l'information via la technologie numérique » (gouvernement du Québec, 2016, p. 66), la compétence numérique englobe des aptitudes cruciales pour discerner les informations véridiques des fausses nouvelles.

Cette initiative prend de l'ampleur dans un contexte où la propagation de fausses informations pose des défis importants, soulignés par des chercheurs, tels que Wineburg et McGrew (2017), qui ont démontré l'efficacité des interventions pédagogiques sur la pensée critique des élèves face aux fausses nouvelles. Le cadre québécois vise ainsi à développer une pensée critique robuste, essentielle pour contrer la désinformation (MEES, 2019).

Axé sur douze dimensions spécifiques, telles que la dimension 4 « Développer et mobiliser sa culture informationnelle » et la dimension 11 « Développer sa pensée critique envers le numérique », le cadre outille les individus non seulement en tant que consommateurs informés, mais également en tant qu'acteurs responsables (MEES, 2019), c'est-à-dire de développer la capacité d'agir ou l'agentivité des citoyens concernant l'environnement de l'information en ligne qui se complexifie avec notamment le phénomène de la désinformation (Naffi et al., 2021). Les recherches de Breakstone et al. (2021) soutiennent cette approche, montrant que l'éducation à la culture numérique améliore considérablement les capacités des personnes étudiantes à évaluer la crédibilité des informations en ligne. Dans le contexte québécois, l'éducation à la compétence numérique est vue non seulement comme une nécessité éducative, mais aussi comme un pilier pour la citoyenneté active et informée.

L'importance du cadre de la compétence numérique est renforcée par des études, comme celle de Kahne et Bowyer (2017), qui ont trouvé que les jeunes surestiment souvent leur capacité à identifier les fausses informations. Le cadre de la compétence numérique cherche donc à combler ce fossé par une formation approfondie, préparant les jeunes Québécois à naviguer avec assurance dans un paysage médiatique de plus en plus complexe.

1.3 (Dés)informations et personnes étudiantes au cégep

Dans cette partie, nous nous intéresserons au lien entre les pratiques numériques et informationnelles quotidiennes des cégepiens et le stéréotype qu'ils et elles sont naturellement doués ou dotés de compétences. Nous verrons, selon les recherches, comment les jeunes sélectionnent et traitent l'information avec des éléments spécifiques. Enfin, nous verrons où en sont les recherches sur le phénomène de l'adhésion des jeunes à la désinformation.

Depuis quelques années, des recherches, notamment dans le domaine de l'éducation, se sont intéressées aux « digitaux natives » ou des générations Internet » (Bennett et al., 2008a, p. 1). Ces termes renverraient à une génération immergée dans la technologie toute leur vie, ce qui les aurait notamment imprégnés de compétences techniques sophistiquées (Bennett et al., 2008a; Kirschner & De Bruyckere, 2017) et aurait notamment entraîné de potentiels changements neuronaux (Prensky, 2001, 2009). La prochaine section va permettre d'approfondir si être né avec les nouvelles technologies est synonyme de compétences et notamment pour traiter et évaluer l'information.

1.3.1 Des experts du numérique ?

Les jeunes sont-ils naturellement compétents avec les outils du numérique en raison de leur naissance dans un moment dominé par le numérique? Plusieurs chercheurs réfutent cette hypothèse des jeunes experts du numérique, même si elle est encore utilisée dans des articles ou revues (Bennett et al., 2008b; Cordier, 2015; Détrez, 2017; Kirschner & De Bruyckere, 2017; Octobre, 2018). Selon plusieurs recherches, tous les jeunes ne savent pas utiliser les différents outils numériques. Ce n'est pas parce qu'ils les utilisent pour différentes activités qu'ils en ont les clés de la compréhension et de la maîtrise. Il existe des disparités entre les jeunes concernant l'accès à Internet et aux outils numériques, dont des disparités au niveau des compétences liées aux usages et aux capacités réflexives. Dans cette recherche, la sélection, le traitement et l'évaluation de l'information ne seront pas abordés comme des compétences naturelles chez les individus, mais plutôt comme des compétences qui s'acquièrent par les expériences, les apprentissages et le développement d'un esprit critique. Notre recherche s'inscrit dans la continuité de pensée du cadre de référence de la compétence numérique, qui est un exemple de la volonté d'apprentissage par et avec le numérique d'une manière réflexive et pédagogique. Dans cette perspective, les deux prochains points vont mettre en lumière des éléments spécifiques aux publics jeunes qui appuient le propos que s'informer et traiter l'information n'est pas une compétence naturelle, mais une compétence cognitive complexe qui peut être vectrice d'inégalités et de vulnérabilités.

1.3.2 Pratiques informationnelles des jeunes

En plus des recherches menées sur le traitement et l'évaluation de l'information pour l'ensemble de la population, des recherches ont été menées chez les jeunes et leurs manières de s'informer et de traiter l'information. Elles ont mis en lumière plusieurs éléments spécifiques qui ont une incidence sur les compétences informationnelles. À notre connaissance, il n'existe pas de recherches qui ont été menées sur les personnes étudiantes du collégial en lien avec leur façon d'évaluer l'information sur les médias sociaux à l'ère de la désinformation dans un contexte post-pandémie.

Cependant, la recherche de Poellhuber et al (2012) démontre que, lorsque les personnes étudiantes recherchent de l'information, la grande majorité utilise des outils généralistes tels de Google ou Wikipédia (Poellhuber et al., 2012). De plus, seulement le tiers des personnes étudiantes déclarent utiliser souvent ou très souvent des livres ou des périodiques et moins de 1 sur 5 utilisent le catalogue de la bibliothèque du collège. Cependant, le tiers déclare utiliser des moteurs de recherche scientifique, tels que Google Scholar. Cette recherche met en évidence que la recherche d'information s'informatise, c'est-à-dire que les étudiants ont tendance à remplacer l'imprimé au profit du numérique (Poellhuber *et al.*, 2012). Il faut rajouter à cela que les nouvelles pratiques numériques concernant l'utilisation des intelligences artificielles (IA) comme ChatGPT, vont certainement encore modifier le paysage de la recherche d'informations. On constate que, dans les recherches, les compétences informationnelles seraient à renforcer du fait de lacunes, différentes selon les niveaux d'études des personnes apprenantes. Ce sera donc la façon de poser les questions aux IA génératives qui seront à maîtriser par les personnes étudiantes.

Smith et Caruso (2009) ont mené une étude similaire auprès de 37 000 étudiants de niveau collégial américains et ont constaté que 81 % d'entre eux se percevaient comme étant très compétents ou experts pour trouver des informations, alors que seulement 57 % avaient le même avis pour l'évaluation de ces informations (Smith et al., 2009). Poellhuber et al (2012) obtiennent des résultats analogues en ayant interrogé 30 724 personnes étudiantes de cégep au Québec. Ces résultats sont très différents de ceux d'autres recherches qui mettent en évidence les difficultés rencontrées par les personnes étudiantes du collégial qui débutent à l'université concernant les compétences informationnelles (Mittermeyer & Quirion, 2003). Des recherches mettent en évidence que plusieurs personnes étudiantes universitaires surestimeraient leurs compétences informationnelles et présenteraient plutôt des lacunes pouvant les mettre en difficulté dans leur parcours scolaire (Angell, 2015; Gross & Latham, 2012; Molteni & Chan, 2015). En effet, il a été observé que plusieurs d'entre elles auraient des stratégies de recherche ne permettant pas de répondre à leurs besoins d'information et qu'ils utiliseraient de manière inefficace les outils de recherche disponibles (Head, 2013). Il est important de mettre en perspective les années des différentes études qui, pour certaines, ont une différence de dix ans. Les résultats pourraient être en lien avec les contextes sociétaux et éducatifs des différentes années.

Plusieurs études confirment la difficulté des apprenants à chercher et à utiliser de l'information sur Internet. Elles démontrent que, lorsqu'ils effectuent une recherche ou qu'ils lisent des informations sur le web, ils utilisent davantage des « heuristiques », c'est-à-dire des méthodes de lecture rapide et superficielle, plutôt que des stratégies analytiques (Boutin, 2006; Hilligoss & Rieh, 2008; Ku et coll., 2019; Metzger et coll., 2010; Sahut, 2017; St. Jean et coll., 2011; Sundar, 2008; Watson, 2014).

Les personnes étudiantes rencontreraient également des difficultés pour évaluer adéquatement l'information trouvée sur Internet (Taylor, 2012; Taylor & Dalal, 2014), elles auraient tendance à se référer le plus souvent uniquement à un ou deux critères scientifiques d'évaluation pour effectuer leur évaluation de l'information (Perret, 2013). Elles pourraient également se satisfaire d'une information qualifiée de potable plutôt que de trouver la plus pertinente pour répondre à leur besoin informationnel (Currie et al., 2010; van Deursen & Van Diepen, 2013). Perret (2013), dans son étude auprès de 174 personnes étudiantes universitaires, illustre les propos, en faisant le constat que la facilité d'exploitation des informations trouvées prévaut sur la date de mise à jour ou la réputation d'un site Web (Perret, 2013).

À notre connaissance, il n'y a pas d'études publiées plus récentes sur le traitement de l'information pour les personnes étudiantes au collégial au Québec, mais d'autres recherches en francophonie viennent nuancer les précédentes. Dans sa thèse doctorale, réalisée en contexte francophone, Rouiller (2022) démontre avec des études de cas que les jeunes ne sont pas crédules et qu'ils sont bien conscients des risques de désinformation sur les médias sociaux. Toutefois, cela ne les pousse pas à mobiliser les outils de vérification de l'information qu'on leur a enseignés en contexte scolaire pour diverses raisons comme : la « non-recherche de la vérité » en invoquant un but d'exploration d'opinions et idées alternatives distrayantes; une lassitude et une fatigue informationnelle qui peuvent être dues au fait qu'il est dorénavant facile de falsifier une information pour lui donner des apparences d'être fiable scientifiquement et la difficulté à trier les informations qui peuvent être cachées dans le divertissement ou le sensationnel (Jehel, 2018; Rouiller, 2022). Selon Rouiller, les jeunes ne se montrent pas crédules, mais plutôt démunis face au traitement de l'information; ils savent comment vérifier les sources théoriquement en trouvant, par exemple, plusieurs fois la même information sur des sources différentes (Rouiller, 2022).

1.3.3 Les inégalités numériques : la désinformation comme vulnérabilité

Des recherches ont mis en évidence l'accentuation des inégalités numériques pendant la pandémie (Lucas, 2020). Cela a mis en lumière les disparités d'accès aux ressources numériques et les disparités de maîtrise des compétences numériques, notamment entre les jeunes, identifiant des vulnérabilités variant en fonction du milieu social et/ou géographique (Looker & Thiessen, 2003; Lucas, 2020). L'exemple le plus flagrant étant l'enseignement à distance (Cuerrier, 2021). Le gouvernement du Québec à travers l'éducation met en place depuis plusieurs années des programmes et plans d'action pour prévenir et réduire ces inégalités à travers notamment l'éducation et comme nous l'avons la question de la compétence numérique pour tous.es (MEES, 2018, 2019).

Nées à l'ère du numérique, les jeunes sont souvent perçus comme naturellement doués ou dotés de compétences pour utiliser les nouvelles technologies. Ces discours viennent avec d'une part le mythe des digitales natives et d'autre part avec les multiples micro-analyses mettant l'accent sur des générations particulières (Y,C, Millenials , Z, Alpha) (Octobre, 2019; Prensky, 2001; Yagoubi, 2020), « le concept de génération devenant alors une grille de lecture identitaire » (Octobre, 2019, p. 48) prévalent sur tous les autres facteurs d'influences et pouvant servir d'élément pour dégager des prévisions de l'évolution future des sociétés (Octobre, 2019; Yagoubi, 2020). Malgré les multiples recherches et programmes d'éducation déconstruisant le mythe des digitales natives et mettant en lumière la nécessité d'un apprentissage des compétences numériques, celui-ci continue de perdurer, cachant ou invisibilisant ainsi les inégalités numériques réelles existantes entre les jeunes (MEES, 2018, 2019; Prensky, 2001). En effet des recherches mettent en évidence la difficulté à rendre compte de la multitude des usages numérique et des différentes inégalités s'y rattachant (Boyd et al., 2016; Octobre, 2019). Des recherches exposent les différentes fractures expliquant ces inégalités (Ben Youssef, 2004; Looker & Thiessen, 2003; Octobre, 2019). L'autrice Octobre, met en évidence la pluralité des « fractures technoculturelles » en parlant à la fois de « fractures technologiques ou socio-économiques » regroupant les conditions d'accès et de « fractures sociologiques ou psychologiques » regroupant les usages culturels (Octobre, 2019, p. 49). Ces multiples fractures créant des inégalités sur notamment la réussite scolaire ou encore l'insertion professionnelle des jeunes (Looker & Thiessen, 2003; Yagoubi, 2020). En effet, ces inégalités viennent également mettre en lumière de nouveaux défis, en matière de sécurité, pouvant être nommées comme les risques numériques (Yagoubi, 2020). Les jeunes peuvent être confrontés à des risques liés à l'utilisation d'Internet, des médias sociaux et des agents conversationnels, soulevant des préoccupations concernant : la protection de leur vie privée et de leurs données; la dépendance aux nouvelles technologies, la cyberaddiction ; la désinformation et le cyberharcèlement. Cela mettant en lumière de nouvelles formes de vulnérabilités (Brotcorne, 2021; Brotcorne et al., 2010; Yagoubi, 2020). La transformation numérique peut ainsi créer une insécurité virtuelle, mais tout de même réelle.

En résumé, selon certaines recherches, les personnes étudiantes présenteraient divers manques ou surestimeraient leurs compétences informationnelles et notamment concernant l'étape de l'évaluation de l'information. D'autres évoquent plutôt des jeunes qui seraient démunis avec une difficulté à faire le tri et empreints d'une fatigue face à la complexité du système informationnel à cause du phénomène de la désinformation. Enfin des recherches mettent en perspectives la question des compétences avec celles des inégalités numériques rendant le public jeune plus vulnérable à la désinformation notamment. Cela nous amène à nous interroger sur l'état de la recherche concernant la notion d'adhésion des jeunes à la

désinformation, car la vulnérabilité et l'exposition ne signifient pas que les jeunes adhèrent à la désinformation.

1.3.4 Perceptions et adhésion à la désinformation

L'enquête de l'IFOP (2023), menée en France, visait à mesurer la porosité de 2003 jeunes de 11 à 24 ans aux contre-vérités scientifiques, et ceci au regard de leur usage des réseaux sociaux. Cette étude mentionne que deux jeunes sur trois croient au moins une contre-vérité, comme le platonisme, le créationnisme, l'*alien theory* (théorie des extraterrestres), le Moon hoax (canular lunaire), les thèses trumpistes et les *fake news* médicales : 31% des jeunes de dix-huit à vingt-quatre ans rejettent toutes ces thèses, contre 69% qui croient à au moins une de ces affirmations. C'est parmi les utilisateurs pluriquotidiens des médias sociaux que le taux de pénétration de ces désinformations serait le plus élevé : 81%, contre 68% chez les non-utilisateurs de ces plateformes, TikTok en particulier (74%), avec un pic chez les Tiktokeurs utilisant le réseau quotidiennement comme moteur de recherche (79%) (Fondation Jean Jaures & IFOP, 2023). Cette enquête fait le lien entre la perturbation que représente la désinformation au niveau de l'information chez les jeunes.

Le concept de « fictionnalisation » développé par Cichelli et Octobre (2018) est susceptible de fournir un cadre théorique pour comprendre cette dynamique. Ils postulent que les jeunes, influencés par les médias culturels, tels que les films, les séries et la musique (exemple : le film Indiana Jones et le Royaume du crâne de cristal ou des chansons comme Hernan Cortès de Gims), adoptent des schémas narratifs qui mélangent réalité et fiction. Ces médias, souvent peuplés de complots et de mystères à dévoiler, conditionnent les jeunes à une réception de l'information qui privilégie le sensationnel et l'interprétatif sur le factuel et le vérifiable (Cicchelli & Octobre, 2018, p. 54). En outre, l'interaction avec les médias numériques invite les « jeunes à se transformer en bricoleurs » de l'information, une pratique où ils recomposent les contenus pour leur donner un sens personnel, souvent détaché de leur véracité (Cicchelli & Octobre, 2018, p. 54). Cette réarticulation du contenu médiatique peut renforcer les narrations plutôt que de promouvoir une analyse critique des faits, créant ainsi un terrain fertile pour la désinformation. Avec les médias-cultures, les jeunes peuvent s'habituer à regarder le monde sous le prisme d'un ensemble de récits plausibles et de scénarios possibles (réalité scénarisée), considérant plus les médias comme proposant des narrations plutôt que des faits. La méfiance et la fictionnalisation peuvent donc former un processus de pensée. Il y a une méfiance à l'égard des médias dominants et officiels et avec l'installation de la fictionnalisation des soupçons de manipulations et de dissimulations, donc l'instauration de complots potentiels. Selon Cicchelli et Octobre (2018), ces deux facteurs donnent une vision particulière de l'esprit critique chez les jeunes.

Dans cette partie, nous venons de voir qu'il y aurait peut-être selon certaines recherches un décalage entre les pratiques informationnelles déclarées et pratiquées des personnes étudiantes. Ils se déclareraient comme experts dans l'évaluation de l'information, mais ils ne pourraient utiliser que 1 ou 2 critères pour l'évaluer. D'autres recherches prennent une direction différente en disant que les jeunes ont les connaissances théoriques concernant le traitement et l'évaluation de l'information, mais que pour plusieurs raisons, dont la surcharge d'informations ou la non-recherche d'informations exactes, ils ne les utilisent pas nécessairement et donc qu'ils savent, mais ne mettent pas en pratique. En ce qui a trait à l'adhésion à la désinformation, il n'y a que peu d'études publiées, et à notre connaissance, aucune n'a été menée au Québec.

On s'aperçoit à travers les différentes études convoquées qu'il y a peu de recherches qualitatives menées dans une visée compréhensive explorant les discours des personnes étudiantes, leurs représentations, leurs pratiques, leurs émotions et leurs perceptions de l'information sur les médias sociaux ainsi que leur adhésion (ou non) à la désinformation, en particulier au Québec. C'est pour cette raison que le présent projet de recherche souhaite donner la parole aux personnes étudiantes de cégep pour comprendre les usages informationnels sur les médias sociaux défaits des stéréotypes, dans un contexte marqué par une montée de la désinformation.

1.4 Question et objectif de recherche

Cette recherche vise à explorer les perceptions du phénomène de désinformation en interaction avec les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes du collégial en Montérégie.

La question générale de cette étude est donc : **quelles sont les perceptions des personnes étudiantes du collégial concernant la désinformation sur les médias sociaux, et comment ces perceptions influencent-elles leurs pratiques informationnelles de collecte et d'évaluation de l'information?**

1.5 La pertinence sociale et scientifique de la recherche

Actuellement, la littérature scientifique montre que les données relatives à la désinformation du côté des jeunes adultes sont lacunaires, souvent quantitatives, et n'éclairent que très peu la compréhension des usages informationnels sur les médias sociaux. De plus, il paraît important de mettre à jour les connaissances sur les pratiques d'utilisation des médias sociaux des jeunes, compte tenu de la présence grandissante des influenceurs, des phénomènes de manipulation qui ont évolué où le vrai et le faux sont de plus en plus difficiles à identifier (montages, troll, hypertrucage, etc.) (Sauvageau et al., 2018) et en prenant en compte

les recherches récentes démontrant l'adhésion à la désinformation des jeunes par le biais de la méfiance et de la fictionnalisation (Galland & Muxel, 2021).

Le travail de recherche présenté n'a pas la prétention de combler tout ce manque de données scientifiques, mais il permettra un début d'éclairage sur ce que des personnes étudiantes au collégial et leur rapport à l'information à l'ère de la désinformation font sur les médias sociaux. Le but est de comprendre comment ce public utilise les différentes sources d'information et quelles sont leurs pratiques d'usages déclarées et non stéréotypées. La cueillette de données auprès de ce public permettra de contester le besoin éventuel de formation sur la compétence informationnelle avec le numérique, qui ne fait pas, actuellement, l'objet d'une compétence structurante des programmes de formation collégiale.

Ce projet de recherche se situe dans le domaine de l'éducation, car l'apprentissage des compétences numériques est crucial pour former les futurs citoyens et citoyennes, ainsi que pour développer la citoyenneté numérique de la société de demain. Chacun doit être en mesure de contribuer de manière informée au débat démocratique. Comme mentionné précédemment, la propagation de la désinformation est un problème sociétal qui met en jeu les institutions démocratiques, l'éducation, la science et la santé. Le développement d'une culture du numérique responsable comporte des bénéfices sociaux, scientifiques, économiques et démocratiques.

Ce projet de recherche pourrait permettre de proposer des pistes d'améliorations concernant les objectifs de l'éducation au numérique et spécifiquement en matière de compétences informationnelles. Des pistes, de nouvelles applications, ou de nouveaux outils pour former les futurs.es citoyens.nes pourraient être proposés.

La pertinence sociale s'ancre sur différentes recherches scientifiques réalisées dans plusieurs pays, des recommandations d'organismes nationaux et internationaux et des recommandations gouvernementales. Les résultats de ces études s'accordant sur les enjeux liés à la lutte contre la désinformation et ceux d'éducation des jeunes. En effet, elles entraînent dans leurs sillages des enjeux sociaux, politiques, économiques, scientifiques et éducatifs. Les fausses informations contribuent à la désinformation massive de l'opinion et représentent une menace sur l'exercice de la citoyenneté et la participation de manière éclairée à la vie et au débat démocratique (Chaire UNESCO-PREV, 2021; Colomina et al., 2021; Farkas & Schou, 2019; Freedom House, 2021; OCDE Organisation de coopération et de développement économiques, 2020; OMS Organisation mondiale de la santé, 2020; ONU, 2020; Patrimoine canadien, 2021; Wardle & Singerman, 2021).

1.6 Synthèse de la problématique

Cette recherche explore les transformations profondes du rapport des jeunes à l'information dans un contexte de bouleversements sociétaux et numériques. Les évolutions technologiques, et en particulier l'ascension des médias sociaux, ont remodelé la manière dont les jeunes s'informent, tout en exacerbant une méfiance croissante à l'égard des institutions traditionnelles, qu'elles soient médiatiques, gouvernementales ou scientifiques. Ce phénomène est particulièrement préoccupant chez les jeunes, qui se tournent de plus en plus vers des sources d'information horizontales, telles que les contenus partagés par leurs pairs ou des influenceurs sur les plateformes numériques, plutôt que vers les sources traditionnelles.

L'érosion de la confiance envers les institutions s'accompagne d'une prolifération des théories du complot et des fausses nouvelles, qui circulent largement sur les médias sociaux. Ces dynamiques sont encore renforcées par des crises globales, comme la pandémie de COVID-19, qui ont accentué les doutes sur la crédibilité des autorités et des médias traditionnels. Dans ce contexte, les médias sociaux ne se contentent pas de remplacer les médias traditionnels : ils redéfinissent les pratiques informationnelles, déplaçant la responsabilité de la validation de l'information des professionnels vers les utilisateurs eux-mêmes. Cela crée un environnement où l'information circule rapidement, mais est rarement vérifiée, posant de sérieux défis en matière de tri, de validation et d'évaluation critique.

Au cœur de cette recherche se trouve la question de la désinformation, un phénomène amplifié par les algorithmes des plateformes numériques qui privilégient les contenus sensationnels et polarisants. La viralité de ces contenus, souvent motivée par des réactions émotionnelles, complique encore la distinction entre le vrai et le faux. Parallèlement, les jeunes, souvent perçus comme étant naturellement à l'aise avec les technologies numériques, se retrouvent en réalité fréquemment démunis face à cette désinformation. Bien qu'ils soient conscients des risques, ils ne mobilisent pas systématiquement les outils de vérification appris en milieu scolaire. Cette situation est aggravée par les inégalités numériques, qui renforcent la vulnérabilité de certains groupes face à la désinformation.

Cette recherche vise donc à explorer les perceptions du phénomène de désinformation en interaction avec les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes du collégial.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente, le cadre conceptuel qui est structuré en deux axes principaux. Le premier axe va se concentrer sur les pratiques informationnelles, en définissant les concepts d'usage et de pratique et en justifiant les choix méthodologiques de l'étude. Il s'appuie sur une approche infocommunicationnelle pour analyser les pratiques informationnelles des jeunes, en mettant un accent particulier sur l'évaluation de l'information. Cette évaluation est décomposée en plusieurs dimensions, telles que l'autorité, la crédibilité, la qualité de l'information et la validation sociale, en tenant compte du rôle spécifique des médias sociaux dans ce processus. Le deuxième axe va aborder les désordres de l'information, en commençant par définir les différents types de désinformation. Il explore ensuite les trois éléments fondamentaux de la désinformation, en se concentrant sur les agents qui la produisent, leurs motivations, et l'importance de l'intention derrière ces actes. Le chapitre va se terminer par une synthèse du cadre conceptuel qui articule ces deux axes et pose les bases conceptuelles pour les objectifs spécifiques de la recherche. Ces objectifs guideront les analyses à venir en fournissant un cadre clair pour explorer les pratiques informationnelles des jeunes dans le contexte de la désinformation.

2.1 Les pratiques informationnelles

Dans cette section, nous explorons les pratiques informationnelles à travers le prisme des sciences de l'information et de la communication (SIC), mettant en lumière la distinction entre "usage" et "pratique". L'usage se réfère aux comportements répétitifs des utilisateurs en interaction avec des dispositifs numériques, tandis que la pratique embrasse une portée plus large, intégrant les comportements, attitudes, et stratégies adoptées dans un contexte sociotechnique (Gardiès, 2012). Cette analyse profonde aide à comprendre comment les outils numériques sont intégrés dans les activités quotidiennes et enrichis par des interactions sociales.

Nous aborderons également la manière dont ces pratiques sont manifestées dans des environnements éducatifs, soulignant la fusion croissante entre les pratiques formelles et informelles d'apprentissage. Cette fusion, catalysée par la numérisation, modifie les frontières traditionnelles entre l'éducation formelle et les apprentissages informels, influençant de manière significative les comportements informationnels des jeunes, en particulier dans leur gestion de l'information et de la désinformation sur les médias sociaux.

De plus, nous adopterons une approche infocommunicationnelle pour analyser comment les informations sont produites, partagées, et interprétées au sein des réseaux sociaux, en mettant en exergue les processus

communicationnels qui sous-tendent ces pratiques informationnelles. Cette perspective est cruciale pour comprendre la dynamique complexe des environnements numériques modernes, où l'évaluation de l'information devient de plus en plus un défi, notamment face à la désinformation.

Enfin, nous discuterons des critères et des méthodes d'évaluation de l'information utilisés par les individus dans ces contextes numériques. En reconnaissant la diversité des facteurs qui influencent la crédibilité et l'autorité de l'information, cette section vise à équiper les lecteurs avec les outils nécessaires pour naviguer efficacement dans le paysage informationnel contemporain, marqué par une abondance de données et une accessibilité accrue aux technologies numériques.

2.1.1 Usage et pratique : définitions et choix de recherche

Une distinction utile à notre propos est celle faite en sciences de l'information et de la communication (SIC) entre "usage" et "pratique", car ils ne recouvrent pas les mêmes réalités. « Usage » se réfère généralement aux comportements et habitudes des utilisateurs face à un objet ou un service et englobe les actions répétitives et les représentations associées (Gardiès, 2012). Ce terme souligne donc les comportements habituels des utilisateurs face à un dispositif numérique (navigation, clic et la visualisation de contenu).

En revanche, la notion de « pratique », englobe une dimension plus large, incluant les comportements, les attitudes, et les stratégies adoptées par les utilisateurs dans un contexte sociotechnique donné (Chaudiron & Ihadjadene, 2010a, p. 4; Pierrot et al., 2019). Ainsi, les pratiques informationnelles ne se limitent pas à l'usage des outils, mais aussi à la manière dont ces outils sont intégrés dans des activités quotidiennes, enrichies par des interactions sociales. Dans notre recherche, la distinction entre « pratique » et « usage » est importante, car le concept de pratique englobe non seulement l'utilisation des technologies, mais aussi les contextes sociaux, les comportements, et les représentations qui influencent cette utilisation. Nous parlons donc de « pratiques » pour désigner les études étant centrées sur l'humain et qui analyse ses modalités d'action (ou d'inaction), ses représentations, ses attitudes » (Chaudiron & Ihadjadene, 2010a, p. 4). Dans notre étude le terme de « pratique » va permettre une compréhension plus profonde des dynamiques à l'œuvre dans les interactions des étudiants avec les médias sociaux.

Dans le cadre de notre recherche, la notion de « pratiques » va faire référence à un ensemble de méthodes et d'actions (Certeau, 1990) utilisées par un groupe d'individus au service d'un projet. Notre étude se positionne à la croisée entre la sociologie des usages (Proulx, 2015; Proulx et al., 2000) et la sociologie de l'innovation (Flichy, 2003), reconnaissant ainsi le rôle actif des utilisateurs (Akrich, 2006) dans la conception et l'application des dispositifs sociotechniques ou d'apprentissage. Ces utilisateurs agissent

souvent de manière proactive, adoptant ce que De Rosnay (2006) décrit comme une posture de « pronétaire », c'est-à-dire un utilisateur-propritaire qui personnalise son environnement technologique.

Dans notre recherche nous prendrons en compte la fusion croissante entre les pratiques formelles d'apprentissage et les pratiques informelles, souvent induites par des interactions sociales quotidiennes qui ne sont pas structurées par des environnements éducatifs traditionnels. Les pratiques formelles sont définies ici comme des activités structurées dans un cadre d'apprentissage dirigé par des enseignants, incluant des tâches spécifiques. À l'opposé, les pratiques informelles émergent spontanément et sont motivées par les interactions sociales courantes qui ne sont pas explicitement conçues comme des moments d'apprentissage. Béguin-Verbrugge (2006) et Maury (2012) décrivent ces pratiques informelles comme des pratiques sociales ordinaires, non prescrites, ni réglementées par une autorité, non structurées explicitement, mais qui sont efficaces pour répondre aux besoins quotidiens. Avec la numérisation croissante de notre société, nous observons une porosité accrue entre ces deux types de pratiques, reflétant une intégration des technologies numériques dans les activités quotidiennes des personnes étudiantes, qui brouillent les lignes entre éducation formelle et apprentissages informels. Cette évolution nous amène à réfléchir sur la manière dont ces pratiques interconnectées affectent les comportements des jeunes en matière d'information, notamment leur gestion de l'information et de la désinformation sur les médias sociaux.

2.1.2 L'approche infocommunicationnelle

Bien que les sciences de l'information et de la communication (SIC) constituent un champ scientifique intégré, les recherches sur l'information ont longtemps négligé les phénomènes de communication, comme le souligne (Fondin, 2005). Cependant, certains chercheurs et chercheuses intègrent désormais les dimensions communicationnelles pour enrichir les modèles informationnels, qui se concentraient traditionnellement sur l'accès et la recherche d'information tout en négligeant souvent les activités de partage et de diffusion (Chaudiron & Ihadjadene, 2010b). Les médias sociaux, en tant que dispositifs infocommunicationnels, permettent aux usagers de produire et de communiquer de l'information. Ces actions méritent une attention particulière pour comprendre leur impact sur le processus d'évaluation de l'information, notamment dans le cadre de la lutte contre la désinformation.

L'approche infocommunicationnelle offre un cadre d'analyse des processus par lesquels les informations sont produites, partagées et interprétées au sein des médias sociaux, en mettant en lumière les dynamiques communicationnelles qui sous-tendent les pratiques informationnelles (Jeanneret, 2009; Miège, 2017). Cette approche permet d'analyser les interactions entre communication et information, particulièrement dans les contextes numériques contemporains où les médias sociaux jouent un rôle central. Elle est essentielle pour

comprendre non seulement la manière dont l'information est produite et partagée, mais aussi les processus sous-jacents qui influencent la perception et l'évaluation de l'information par les utilisateurs. Les pratiques informationnelles sur les médias sociaux peuvent donc être considérées comme des pratiques infocommunicationnelles qui articulent des informations (par exemple, les nouvelles provenant des médias), des dispositifs sociotechniques (comme TikTok), ainsi que des expériences humaines individuelles (comme la création de contenu ou la recherche d'informations) et collectives (comme les débats en ligne ou des participations à des challenges) dans des contextes multiples et évolutifs (comme des changements technologiques⁶ ou des pressions sociales ou culturelles⁷).

Miège (2017) souligne que cette approche traite les systèmes de communication comme des dispositifs complexes où les flux d'information sont produits, transmis et réceptionnés dans des cadres sociotechniques spécifiques. Il met l'accent sur le rôle des nouvelles technologies et des médias en abordant la notion de "trace" dans les pratiques informationnelles. Miège analyse comment les usages des technologies de l'information transforment les pratiques sociales, en faisant émerger de nouvelles formes de communication et d'interaction. Il insiste sur la manière dont les individus se réapproprient les informations dans divers contextes, façonnant ainsi les pratiques culturelles et sociales. Dans notre recherche, l'approche infocommunicationnelle, telle qu'elle est présentée par Jeanneret et Miège, nous permet d'analyser de façon approfondie les interactions complexes entre technologie, communication et société. Elle nous offre également des perspectives essentielles pour aborder les défis posés par la désinformation sur les réseaux sociaux, soit comment celle-ci s'insère et perturbe ces flux, affectant ainsi la manière dont les informations sont évaluées et utilisées.

2.1.3 Définition des pratiques informationnelles

Selon Livingstone (2009), les pratiques informationnelles comprennent toutes les activités liées à la recherche, la réception, la manipulation et la diffusion de l'information. Ces pratiques sont influencées par les compétences individuelles, les contextes culturels et les dispositifs technologiques disponibles. Chaudiron et Ihadjadene (2010), de leur côté, définissent les pratiques informationnelles comme

⁶ Changements technologiques : L'introduction de nouvelles fonctionnalités sur les plateformes sociales, comme les filtres de réalité augmentée ou les formats de vidéo éphémère, peuvent influencer la manière dont les jeunes produisent et consomment l'information. Un contexte technologique en évolution rapide peut modifier les pratiques info-communicationnelles.

⁷ Les normes sociales et culturelles, telles que les mouvements de justice sociale ou les tendances influencées par des célébrités, peuvent créer un contexte où les jeunes sont amenés à filtrer, partager ou ignorer certaines informations. Ce cadre dynamique montre comment les pressions externes peuvent façonner les comportements informationnels.

« l'ensemble des dispositifs, des sources, des outils, des compétences cognitives qui sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, traitement de l'information » (Chaudiron & Ihadjadene, 2010a, p. 4). Cette définition cadre bien avec notre objectif d'analyser les pratiques informationnelles complexes des jeunes face à l'information et la désinformation sur les plateformes numériques que sont les médias sociaux.

2.1.4 L'évaluation de l'information

L'évaluation de l'information (EI) représente un pilier essentiel dans le traitement et la gestion de l'information, surtout dans le contexte actuel marqué par une abondance de données et une accessibilité accrue via les technologies numériques. Le processus d'EI, traditionnellement centré sur des besoins d'information clairement définis, est aujourd'hui confronté à de nouveaux défis dans l'environnement numérique, notamment sur les médias sociaux où la navigation et la consommation d'information peuvent changer au gré de leurs envies, de leurs humeurs sans être motivé par un besoin d'information précis dans le cadre d'une stratégie de recherche exploratoire ou de navigation (Marchionini, 1995; Wilson, 1999).

En effet, dans le contexte numérique des médias sociaux, la dynamique de l'évaluation de l'information se transforme puisque les utilisateurs interagissent avec l'information de manière moins intentionnelle, souvent motivée par des besoins éphémères ou des désirs immédiats, tels que le divertissement ou la satisfaction émotionnelle, avant de chercher des informations spécifiques et fiables (Rich et al., 2015). Cette dualité entre recherche intentionnelle et exposition passive nécessite une définition du concept d'EI.

L'évaluation de l'information peut être définie de différentes manières selon les auteurs et les objectifs de recherche. Dans son ouvrage « la recherche d'information et le travail documentaire », Castellanos et Castellanos (2013), affirment que l'objectif de l'évaluation de l'information est de rendre un jugement sur l'information ou sur la source de celle-ci et d'en évaluer le niveau de pertinence. Ils introduisent l'élément du processus d'évaluation qu'est le jugement (Castellanos & Castellanos, 2013). Dans cette recherche, « *évaluer l'information* » sera défini comme « L'examen du degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision » (de Ketele et al., 2007, p. 114). Cette définition s'avère pertinente pour notre recherche, car elle fait le lien entre l'évaluation et le but final qui est la prise de décision. De plus, elle met en évidence la nécessité d'un ensemble de critères adéquats pour réaliser l'évaluation afin de sélectionner l'information. D'après Boubée et Tricot (2010), il y aurait des dizaines de critères existants pour évaluer la pertinence de l'information par rapport à un besoin de recherche. Parmi les critères nous retrouvons : « récent, tangible, clarté, vérifiable,

adéquation au thème de recherche, accessibilité, de confiance, titre, genre, liens avec d'autres informations, etc. » (Boubée & Tricot, 2010, p. 103).

Quant à Metzger (2007), il a recensé 25 facteurs pouvant influencer les évaluations de la crédibilité des informations en ligne. Voici quelques exemples : citation de sources; identification de l'auteur; qualifications et références de l'auteur ; graphiques, logos, jeux de couleurs, etc.; navigation facile, site bien organisé; parrainage par des liens externes vers des organisations réputées; absence d'erreurs typographiques ou de liens brisés ; qualité professionnelle et écriture claire; vitesse de téléchargement; pertinence du message ; adaptation; fonctionnalités interactives (par exemple, capacités de recherche, messages de confirmation, réponses rapides du service à la clientèle); expérience antérieure avec la source/l'organisation (réputation); nom de domaine et URL (suffixe); possibilité de vérifier les affirmations ailleurs (par exemple, liens externes) ; exhaustivité des informations fournies; classification dans les résultats des moteurs de recherche; accès payant à l'information; plausibilité des arguments, etc. (Metzger, 2007, p. 5).

Ces deux recherches montrent qu'un grand nombre de critères et de facteurs influencent l'évaluation de l'information. Ces critères varient selon plusieurs aspects, tels que l'objectif de l'évaluation (par exemple, pour un cours ou pour des raisons personnelles), le contexte dans lequel l'évaluation a lieu (comme le contexte en ligne), et la personne qui effectue l'évaluation (le facteur individuel). Ces éléments illustrent bien la complexité de la tâche d'évaluation de l'information. Cela laisse entrevoir la complexité de la tâche.

Afin de mieux cerner notre sujet, nous avons recensé plusieurs recherches au Québec et ailleurs (Boubée & Tricot, 2010; Cordier & Sahut, 2023; Dumouchel, 2017; Metzger, 2007; Sahut, 2017; Soung, 2017; Vollaire, 2017), mettant en avant différents critères de l'évaluation de l'information en contexte numérique, le but étant de voir les critères apparaissant de manière récurrente. Ces recherches nous ont permis d'identifier quatre critères que nous allons utiliser pour analyser les pratiques déclarées des étudiants. Nous avons retenu seulement quatre critères pour plusieurs raisons. Ces critères se retrouvent souvent dans les études scientifiques portant sur l'évaluation de l'information, et ils peuvent être réalisés dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Nous avons sélectionné : 1) l'autorité de l'information; 2) la crédibilité de l'information; 3) la qualité de l'information; 4) la validation sociale de l'information. Ils sont présentés dans la Figure 2.4.

Figure 2-1 Indicateurs par critères d'évaluation de l'information sur Internet

Autorité de l'information	Crédibilité de l'information	Qualité de l'information	Validation sociale de l'information
• Autorité de contenu • Autorité de support	• Crédibilité de surface • Crédibilité réputée • Expertise de l'auteur • Présence et qualité de sources bibliographiques	• Identification de l'auteur • Date de production • Date de diffusion • Exhaustivité • Concision • Vérifiabilité de l'information	• Validation proactive ou passive de la validation de l'information auprès d'experts des domaines ou d'autres personnes (amis, familles, etc.)

2.1.4.1 L'autorité

L'autorité de l'information se réfère à la source d'où provient l'information et à son niveau d'expertise et de compétence dans le domaine concerné. Une source est considérée comme autoritaire si elle est reconnue par la communauté pour son expertise et sa fiabilité. En contexte académique, cela peut se traduire par des qualifications, des publications antérieures ou des affiliations institutionnelles. En revanche, sur les médias sociaux, l'autorité peut aussi émerger de la notoriété ou du volume d'interactions qu'une source génère, ce qui ne reflète pas nécessairement une véritable expertise (Metzger & Flanagin, 2013). La distinction entre notoriété et autorité est cruciale pour évaluer correctement l'information dans des environnements numériques complexes (Rieh, 2002). Deux auteurs ont contribué à l'analyse théorique de l'autorité : l'américain Patrick Wilson (1983) qui introduit le terme d'autorité cognitive, et Evelyne Broudoux (2003, 2007), qui, avec la notion d'autorité informationnelle élabore sur ce concept et le transpose dans le contexte numérique.

Autorité cognitive ou autorité du support

Pour Wilson (1983), l'autorité cognitive est basée sur la confiance portée par les individus aux auteurs et aux documents faisant preuve d'expertise. Il décline cette autorité cognitive selon quatre axes :

- L'autorité cognitive personnelle de l'auteur
- L'autorité cognitive institutionnelle de l'éditeur
- L'autorité cognitive textuelle propre au type de document

- L'autorité cognitive de plausibilité intrinsèque liée au contenu du texte

Broudoux, quant à elle, reprend l'analyse de Wilson en se concentrant sur une fonction informative, c'est-à-dire une autorité informationnelle ou autorité du contenu (Serres, 2012). Elle reprend les quatre axes suggérés par Wilson, mais en tenant compte des changements apportés par l'avènement d'Internet (Serres, 2012).

- L'autorité énonciative est attribuée aux auteurs, mais aussi aux commentateurs
- L'autorité institutionnelle ne concerne plus seulement les éditeurs, mais rassemble aussi tous les acteurs en fonction autour de l'auteur.
- L'autorité de contenu concerne le contenu du document aussi bien que son genre, la qualité de ce document, les sources et le paratexte.
- L'autorité de support qui prend en compte tous les types de support.

Le travail de Broudoux ouvre des perspectives intéressantes en matière d'évaluation de l'autorité dans le contexte des médias sociaux.

2.1.4.2 La crédibilité

La crédibilité de l'information est évaluée en fonction de la confiance qu'un utilisateur place dans la véracité et l'exactitude de l'information présentée. Ce critère implique souvent une évaluation subjective influencée par des indices textuels et contextuels, tels que le ton du message, la clarté de l'expression, et la cohérence avec d'autres sources reconnues. La crédibilité est également affectée par les biais personnels et les préconceptions de l'évaluateur (Fogg et al., 2003). Sur les plateformes numériques, les indicateurs, tels que les avis des autres utilisateurs, les évaluations, et les commentaires jouent un rôle important dans la perception de la crédibilité (Sundar, 2008). Selon les chercheurs Fogg et Tseng (2003), la crédibilité peut être appréhendée selon quatre facettes :

- La crédibilité présumée qui est liée aux stéréotypes et aux représentations du monde que se fait l'utilisateur.
- La crédibilité réputée qui repose sur ce qu'un tiers nous a rapporté.
- La crédibilité de surface qui est basée sur l'aspect physique, par exemple le design d'une page Internet.
- La crédibilité d'expérience qui est fondée sur l'expérience antérieure de l'utilisateur.

2.1.4.3 La qualité de l'information

La qualité de l'information englobe plusieurs dimensions, y compris l'exactitude, la complétude, la profondeur et l'actualité de l'information (Taylor, 2012; Taylor & Dalal, 2014). Une information de qualité doit être basée sur des faits vérifiés, être détaillée et à jour, et pertinente par rapport aux besoins de l'utilisateur. Dans un contexte académique, cela pourrait signifier des références à des recherches et des méthodologies rigoureuses. Sur Internet, la qualité peut également être évaluée par la présence de références croisées et la clarté de l'information (Wathen & Burkell, 2002). La qualité est souvent ce qui distingue les informations utiles des informations superficielles ou erronées.

2.1.4.4 La validation sociale de l'information

La validation sociale de l'information sur les médias sociaux, manifestée par des « j'aime ou des likes », des partages, des commentaires, et d'autres formes d'engagement, joue un rôle essentiel dans la façon dont les informations sont perçues et évaluées. Cette approbation collective, souvent vue comme un indicateur de consensus ou de soutien général, peut renforcer la crédibilité perçue d'une information. Toutefois, elle peut également conduire à des phénomènes de groupe ou à des biais de conformité, où les opinions populaires l'emportent sur des arguments rationnels ou factuels, rendant les jugements moins nuancés (Kaplan & Haenlein, 2010).

Cialdini (2001) explique ce comportement par le principe de la preuve sociale, selon lequel les individus sont enclins à adopter des comportements ou des croyances populaires au sein de leur groupe. Cette tendance est particulièrement prononcée dans les environnements numériques où les signes extérieurs de popularité peuvent souvent l'emporter sur une évaluation critique et objective du contenu. Messing et Westwood (2014) ont trouvé que les recommandations et approbations sur les réseaux sociaux ont un impact plus fort sur les choix des utilisateurs en matière d'information que l'affiliation partisane de la source, illustrant comment la validation sociale peut parfois contourner les jugements rationnels.

Les travaux de Salganik, Dodds, et Watts (2006) démontrent que la popularité perçue peut amplifier la préférence des utilisateurs, indépendamment de la qualité objective du contenu, un phénomène connu sous le nom de "loi du succès des succès". Cha et al. (2010) ajoutent que les indicateurs de popularité, tels que les abonnés (*followers*) et les partages sont souvent interprétés à tort comme des signes d'autorité et de crédibilité, ce qui peut entraîner des distorsions dans la perception de l'information véritable.

Ces études mettent en lumière les complexités de la validation de l'information dans un contexte où les indices sociaux et les dynamiques de groupe influencent de manière significative les jugements individuels,

surtout dans des environnements où les informations sont abondantes et le filtrage individuel devient difficile.

2.1.5 L'évaluation de l'information et les médias sociaux

L'évaluation de l'information sur les médias sociaux est une pratique complexifiée par la transformation numérique et le rôle accru des utilisateurs en tant qu'évaluateurs actifs. Selon Boubée et Tricot, le Web social ne modifie pas fondamentalement les critères d'évaluation de l'information, mais, pour Pirolli, il élargit le rôle de l'utilisateur qui devient un évaluateur ou prescripteur à part entière grâce à ses interactions, comme les commentaires ou les appréciations qualitatives (Pirolli, 2010). Alexandre Serres souligne également cette dimension sociale dans l'évaluation de l'information sur Internet (Serres, 2012).

Les recherches menées sur l'évaluation de l'information dans l'environnement spécifique des médias sociaux, comme celles de Li et Suh (2015) ou de Diakopoulos (2012), révèlent que des compétences spécifiques sont nécessaires pour naviguer efficacement dans ce paysage numérique. Aillerie et McNicol (2016) notent que l'évaluation de l'information sur les médias sociaux est particulièrement ardue en raison de la nature même des dispositifs, où les informations proviennent à la fois d'interactions sociales et de traitements algorithmiques. La propagation de fausses informations complique davantage cette tâche (Jehel, 2013).

Dans ce contexte, les médias sociaux ont également fait émerger de nouveaux critères et modèles d'évaluation. La popularité, la visibilité et la notoriété, souvent générées par une mode passagère, deviennent des indicateurs influents qui peuvent parfois primer sur l'autorité traditionnelle basée sur la compétence et l'expertise (Serres, 2010). De plus, les nouvelles technologies introduisent des outils de filtrage collaboratif et des techniques de recommandation qui modifient les approches d'évaluation de l'information. Ces outils peuvent à la fois enrichir et compliquer la tâche d'évaluation en introduisant de nouvelles formes d'infopollutions, telles que la désinformation, exacerbant la confusion entre notoriétés et autorité véritable.

Les valeurs dominantes d'Internet, telles que la rapidité et l'affectivité, représentent un défi supplémentaire pour l'évaluation de l'information, opposant des critères traditionnels comme le jugement rationnel à des approches plus subjectives et émotionnelles (Serres, 2010). Il est donc impératif de comprendre comment ces nouvelles dynamiques influencent les pratiques d'évaluation des utilisateurs et de développer des stratégies pour aider les consommateurs d'information à naviguer avec discernement dans cet environnement complexe et en constante évolution.

2.1.6 Résumé

En sciences de l'information et de la communication (SIC), les pratiques informationnelles sont définies comme la distinction entre l'utilisation et la pratique. De plus, la section a mis en évidence le rôle actif des utilisateurs dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs sociotechniques, soulignant une fusion entre les pratiques formelles et informelles d'apprentissage. L'approche infocommunicationnelle a également été présentée afin d'analyser comment les informations sont produites, partagées et interprétées au sein des médias sociaux, mettant en lumière les processus communicationnels qui sous-tendent ces pratiques informationnelles. Enfin, le "désordre de l'information", un phénomène où la surabondance d'informations et la difficulté de distinguer entre informations fiables et désinformation posent des défis significatifs et sera l'objet de la prochaine section.

2.2 Les désordres de l'information

Comme amorcé dans la problématique, la désinformation va être traitée comme un phénomène complexe venant troubler et perturber les pratiques informationnelles. Dans cette partie nous allons développer le modèle choisi pour cette recherche, qui est celui des désordres de l'information développé par Wardle et Derakhshan (2017).

Plusieurs recherches et ouvrages ont été publiés dans le domaine de l'information et de la communication sur la communication d'influence et de manipulation (Marsan et al., 2009). En 1998, Sutter, dans son article « Pour une écologie de l'information », est le premier à développer un modèle qui représente les différentes « pollutions informationnelles » qui entrent en conflit avec l'évaluation de l'information sur Internet (Sutter, 1998). À la suite de ce modèle, Wardle et Derakhshan (2017) proposent celui du désordre de l'information en identifiant trois types de troubles : la mésinformation, la désinformation et l'information malveillante. Le modèle fait la distinction entre les messages véridiques et ceux qui sont faux, ainsi qu'entre les messages qui sont créés, produits ou diffusés par des « agents » dans l'intention de nuire ou non.

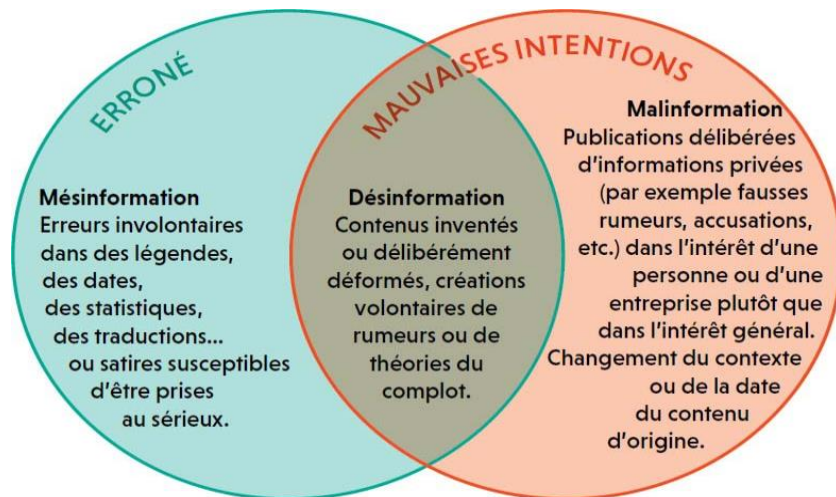
2.2.1.1 Définition des différents désordres de l'information

Wardle et Derakhshan, définissent les différents « troubles » de la façon suivante :

- « La mésinformation est une information fausse, mais sa diffusion n'est pas destinée à nuire » ;
- « **La désinformation est une information fausse délibérément créée pour porter préjudice à une personne, un groupe social, une organisation ou un pays** » ;
- « La malinformation est une information malveillante qui est authentique et diffusée dans le but de nuire, souvent en rendant publiques des informations destinées à rester privées ».

La Figure 2.5 ci-dessous représente les 3 types de désordre de l'information (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017).

Figure 2-2 Les trois types de désordres de l'information (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017)



Ce modèle permet de comprendre que la désinformation n'est pas une fausse nouvelle isolée sur un média social, mais fait partie d'un phénomène qui pourrait être comparé à un écosystème, il faut donc mettre l'accent sur la manière dont les informations sont produites, reçues et commercialisées sur des marchés (Wardle, 2017, 2019). On ne peut pas uniquement examiner le phénomène de la désinformation à travers le prisme de l'idéologie ou des logiques d'influences politiques (phénomène d'astroturfing⁸), mais être capable de mettre en évidence des logiques spécifiques qui ne sont pas réductibles seulement à des intentions (Huyghe, 2016; Wardle, 2017, 2019). Cette complexité se caractérise avec notamment trois éléments qui la constituent.

Ce modèle est tout à fait pertinent pour notre recherche puisque nous avons choisi de nous intéresser au concept de désinformation, ce qui va nous permettre de couvrir plusieurs réalités différentes du « faux », c'est-à-dire la désinformation, des rumeurs, des contenus déformés, des théories du complot, etc.

⁸ Le phénomène d'astroturfing en ligne, peut se manifester par de faux comptes sur les réseaux sociaux qui promeuvent un produit, une idée ou une cause, ou par des commentaires positifs ou négatifs orchestrés pour influencer l'opinion publique.

2.2.1.2 Les trois éléments de la désinformation

Lorsque l'on essaie de comprendre le phénomène de la désinformation sous le prisme du modèle du désordre de l'information, selon Wardle (2017), il convient d'étudier ce phénomène en fonction des trois éléments suivants : 1) l'auteur et sa motivation; 2) le message; 3) l'interprète. La figure 2.7 ci-dessous, permet de voir de manière synthétique les composantes de la désinformation.

Figure 2-7 Les différentes composantes de la désinformation (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017)



2.2.1.3 Les auteurs de la désinformation et leurs motivations : l'importance de l'intention

L'intention de l'auteur est un aspect incontournable de la désinformation, il permet de comprendre le phénomène pour pouvoir mettre en place des solutions adéquates pour lutter contre la désinformation, il paraît donc important de commencer par étudier les personnes à l'origine de telles informations et leurs motivations (Wardle, 2017).

Pour comprendre qui sont les auteurs, il y a selon le même auteur sept éléments qui sont à identifier : 1) le type d'acteur, institutionnel (service de renseignements, des partis politiques, organismes de presse) ou des structures moins formelles (groupes citoyens) ou un individu;

- 2) le niveau de l'organisation (isolée dans des organisations étroitement structurées qui existent depuis longtemps ou dans des groupes improvisés constitués autour d'intérêts communs);
- 3) le public qu'ils cherchent à atteindre (membre d'une entreprise, clients d'une organisation, la société dans son ensemble);
- 4) la technologie automatisée (robots);
- 5) l'intention de tromper : intention ou non des auteurs d'induire délibérément en erreur le public visé;
- 6) l'intention de nuire : intention ou non des auteurs de porter délibérément préjudice à une cible;
- 7) les motivations : l'auteur qui crée et partage de la désinformation de bonne foi (Gouvernement du Canada, 2021; Pennycook & Rand, 2021); l'auteur qui veut influencer l'opinion à des fins politiques (Allcott & Gentzkow, 2017; Bradshaw & Howard, 2017; Célestin & Globalink, 2021; Gruda, 2022; Schwartz, 2018); l'auteur qui veut gagner de l'argent (Alloing & Pierre, 2018; Pouly, 2017; Vosoughi et al., 2018). Ci-dessous la Figure 2.9 présente les sept éléments pour comprendre qui sont les auteurs.

Figure 2-8 Les sept éléments pour comprendre les auteurs selon le modèle de Wardle et Derakhshan (2017)



2.2.1.4 Les messages

Les auteurs peuvent communiquer les messages en personne, par des discours, sous forme de texte (article de journaux, dépliant, brochure) ou sur des supports audiovisuels comme des images, des vidéos, des mèmes, des animations ou alors des clips audio. Actuellement, les débats concernant les *fake news* portent principalement sur des écrits fabriqués (Vosoughi et al., 2018), la mésinformation et la désinformation prennent souvent la forme de contenus graphique (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017). Comme le souligne Wardle (2017), il est important de faire la distinction entre les différents supports écrits et visuels, car les technologies d'analyse sont différentes.

2.2.1.5 Les interprètes/le public : comment donnent-ils un sens aux messages ?

Carey (1989) a étudié et a comparé deux façons de considérer la communication, c'est-à-dire par la transmission et le rituel. Selon lui, la communication vue en termes de transmission est ce qu'il y a de plus courant dans les cultures et les sociétés. Cela se définit notamment par les termes : communiquer, envoyer, transmettre ou donner des informations. Cela fait référence au modèle comprenant l'émetteur, le message et le récepteur. Par contre, regarder la communication comme un rituel ne correspond plus au fait de communiquer et de partager de l'information, mais plutôt à la représentation de croyances partagées (Carey, 1989). Cela signifie que la lecture d'un journal n'est pas perçue comme un acte pour acquérir du savoir et des connaissances, mais « par lequel une représentation particulière du monde est envisagée et confirmée » (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017, p. 31).

« Cette vision rituelle de la communication permet de comprendre comment et pourquoi les individus réagissent aux messages de différentes manières » (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017, p. 31). Les différentes informations consommées et la manière de les interpréter sont influencées par l'identité individuelle et les « tribus » auxquelles il s'associe. Avec les médias sociaux, où aimer, commenter, partager est rendu visible pour les familles, amis, collègues, ces « forces sociales et performatives sont plus puissantes que jamais » (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017, p. 31). De plus, la question des heuristiques évoquée dans la problématique vient enrichir la compréhension de la réaction des individus en apportant l'élément de l'examen rapide et superficiel des documents consultés en ligne.

Les recherches en psychologie sociale et cognitive ont démontré que le cerveau humain ne fonctionne pas toujours de manière rationnelle, l'humain n'étant pas qu'un être de raison (Tversky & Kahneman, 1974). Des raccourcis de pensées (heuristiques) sont parfois à l'œuvre pour traiter l'information. Accepter des informations qui contredisent ses propres perceptions peut être une tâche ardue. Il est en effet plus simple

de les ignorer ou de s'opposer à elles plutôt que de les considérer avec ouverture d'esprit (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017).

Les publics sont rarement des destinataires passifs de l'information. Un public est composé d'un ensemble d'individus où chacun interprète l'information en fonction de sa vision du monde, ses croyances, sa situation socioculturelle, ses positions politiques et ses expériences de vie personnelles (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017, p. 31).

Selon St-Jean (2011), dans l'évaluation de l'information en ligne, souvent les personnes ne prennent qu'un seul type d'indice ou critère (exemple : autorité de la source) est pris en considération pour conclure la crédibilité de l'information (Sahut, 2017). Ce processus par le traitement heuristique permet un traitement rapide et simplifié de l'information. Les personnes se contenteraient d'indices périphériques, comme la longueur du texte ou des détails sur le niveau d'expertise de la source pour leur permettre d'en déduire la validité ou non de l'information. Les heuristiques permettent aux apprenants d'effectuer une économie cognitive (Chaiken, 1980; Ghiglione, 1992; Petty & Cacioppo, 1986). Sahut (2017), ainsi que d'autres études (Hilligoss & Rieh, 2008; Metzger et al., 2010; Watson, 2014), identifient cinq heuristiques fréquemment utilisées sur les médias sociaux et régulièrement observées dans des recherches menées auprès des jeunes publics.

À notre connaissance, il n'y a pas pour le moment d'études exclusivement sur les personnes étudiantes au collégial. Il sera intéressant, à l'aide de notre étude, de constater si ces heuristiques apparaissent dans le processus de traitement de l'information des personnes étudiantes. Les cinq heuristiques sont :

- L'heuristique visuelle : se fondent sur l'esthétique/ l'apparence des pages consultées sur Internet, le design visuel, les couleurs, les animations. Lorsque l'esthétique attire la personne, elle a tendance à engager un jugement de crédibilité positif. Si l'esthétique déplaît à la personne, elle a tendance à juger négativement le document en lui attribuant un manque de confiance, de crédibilité.
- L'heuristique expérientielle : est fondée sur la familiarité en lien avec la source consultée. L'expérience positive dans le passé confère à la source une crédibilité de l'information proposée sans expertise de chaque information.
- L'heuristique de réputation : selon le Cambridge Dictionary⁹ (2021) la réputation c'est : « l'opinion que les gens en général ont sur quelque chose ou quelqu'un, ou le degré de respect ou d'admiration que quelqu'un ou quelque chose reçoit, basé sur un comportement ou un caractère passé » (Traduction libre).

⁹ <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/reputation>

- L'heuristique d'autoconfirmation : c'est le fait qu'un individu accorde plus de crédibilités aux informations qui confirment ses croyances préexistantes. À l'inverse, il accordera moins de crédibilités aux idées, thèses qui vont à l'encontre de ses convictions, même si elles sont correctement argumentées.
- L'heuristique d'expertise : concerne la reconnaissance d'indices en lien avec l'autorité de l'auteur et de la source éditoriale (titre et fonction de l'auteur et nature de la source).

Ces travaux de recherche sur les pratiques informationnelles mettent en évidence que les jeunes auraient tendance à limiter d'une part les efforts cognitifs et d'autre part, le temps consacré à la recherche d'information (Serres, 2010). Cela permettrait d'expliquer en partie le recours plus fréquent à des heuristiques qu'à des stratégies évaluatives plus complexes.

Dans ce modèle, il est important de faire le lien entre les trois éléments du désordre de l'information sous l'angle de l'interprète. Avec les médias sociaux où tous les individus peuvent être des émetteurs potentiels « l'interprète peut devenir le prochain auteur, décidant comment partager et formuler le message pour son propre réseau » (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017, p. 31).

2.2.2 Résumé

Cette section a abordé la complexité des interactions entre la désinformation et les pratiques informationnelles, la désinformation étant considérée comme un élément qui perturbe les compétences informationnelles. Nous avons également présenté le modèle des désordres de l'information de Wardle et Derakhshan (2017), qui distingue trois types principaux de troubles : la mésinformation, la désinformation, et l'information malveillante. Ce cadre permettra d'analyser les informations selon leur véracité et l'intentionnalité de nuire ou non, offrant ainsi une approche structurée pour comprendre les dynamiques de la désinformation.

En plus de définir les types de désordres, nous avons présenté les éléments clés de la désinformation : l'auteur et ses motivations, le message lui-même, et l'interprète du message. Cette analyse triple est importante pour saisir pleinement le phénomène complexe de la désinformation, notamment en termes de production, de réception, et de manipulation des informations sur les plateformes numériques.

Enfin, cette section met en évidence l'importance des motivations des agents de désinformation, qui vont de la manipulation politique aux gains financiers, et elle montre comment celles-ci influencent la diffusion d'informations malveillantes. Cette perspective est essentielle pour développer des réponses efficaces à la

désinformation, soulignant le rôle des interprètes qui, dans un environnement numérique, peuvent rapidement passer du statut de récepteurs à celui d'émetteurs d'informations, perpétuant ainsi le cycle de la désinformation.

2.3 Objectifs spécifiques de recherche

Pour réaliser cette étude afin de répondre à la question de recherche qui est : **quelles sont les perceptions des personnes étudiantes du collégial concernant la désinformation sur les médias sociaux, et comment ces perceptions influencent-elles leurs pratiques informationnelles de collecte et d'évaluation de l'information?**

Objectifs spécifiques de recherche :

- 1- Décrire les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes sur les médias sociaux à l'ère de la désinformation.**
- 2- Documenter les perceptions des personnes étudiantes du collégial à l'égard de la désinformation sur les médias sociaux et l'influence de ces perceptions sur les méthodes utilisées par les personnes étudiantes pour collecter des informations sur les médias sociaux.**
- 3- Comprendre les démarches qui sont utilisées par les personnes étudiantes pour évaluer des informations.**

À l'aide de ces objectifs, cette recherche vise à fournir des données essentielles sur les compétences numériques et informationnelles des étudiante.es, ainsi que sur leur capacité à reconnaître et gérer la désinformation, contribuant ainsi à des stratégies éducatives plus ciblées et efficaces pour renforcer ces compétences essentielles.

2.4 Synthèse du cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de cette recherche s'articule autour de deux axes complémentaires : les pratiques informationnelles et les désordres de l'information, offrant une compréhension approfondie des dynamiques en jeu dans l'interaction des jeunes avec l'information à l'ère numérique. Le premier axe, centré sur les pratiques informationnelles, explore comment les jeunes naviguent dans un environnement numérique complexe. À travers une approche infocommunicationnelle, cette section examine la distinction entre "usage" et "pratique", soulignant l'intégration des outils numériques dans les activités quotidiennes des jeunes, et la manière dont ces pratiques, tant formelles qu'informelles, influencent leur gestion de l'information. L'évaluation de l'information est abordée en profondeur, en identifiant les critères clés, tels

que l'autorité, la crédibilité, la qualité, et la validation sociale de l'information. Ces critères sont cruciaux pour comprendre comment les jeunes jugent la véracité et la pertinence des informations qu'ils rencontrent, en particulier sur les médias sociaux. Le second axe traite des désordres de l'information, en particulier la désinformation, un phénomène perturbateur majeur dans les pratiques informationnelles actuelles. Le modèle des désordres de l'information, développé par Wardle et Derakhshan (2017), structure l'analyse en distinguant la mésinformation, la désinformation, et l'information malveillante, et en mettant l'accent sur l'intentionnalité de nuire ou non. Ce cadre conceptuel permet d'examiner les dynamiques complexes de la production, de la diffusion et de la réception de l'information sur les plateformes numériques, en tenant compte des motivations des auteurs de la désinformation, de la nature des messages, et des processus d'interprétation par le public. En synthétisant ces deux axes, le cadre conceptuel fournit une base solide pour analyser les perceptions et les pratiques informationnelles des étudiants collégiaux face à la désinformation. Il met en lumière les défis que pose l'évaluation de l'information dans un contexte numérique saturé, tout en proposant des pistes pour renforcer les compétences numériques et informationnelles des jeunes afin de mieux les préparer à naviguer dans un paysage informationnel de plus en plus complexe et marqué par la désinformation.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente la méthodologie qui a été adoptée pour répondre aux objectifs spécifiques de recherche. Nous présenterons la méthodologie de notre recherche avec une première section dédiée aux participants.es, une seconde à l'outil de collecte de données, une troisième à l'analyse des données et pour finir une section sur les considérations éthiques.

3.1 Type de recherche

L'objectif général de la recherche est de comprendre comment les personnes étudiantes du collégial s'informent et évaluent l'information sur les médias sociaux à l'ère de la désinformation. Pour répondre à cet objectif, il a été choisi de mener une recherche qualitative c'est-à-dire qu'elle « ... amène le chercheur à découvrir ce que les personnes pensent dans un contexte particulier, comment elles agissent et pourquoi elles le font ainsi » (Fortin et al., 2016, p. 190). Ainsi la recherche qualitative « s'intéresse à la subjectivité du phénomène étudié et à son interprétation » (Gaudreau, 2011, p. 82) et « [...] permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé [...] » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 193). La recherche qualitative permettra de comprendre à travers le recueil de la parole des personnes étudiantes au collégial, leur relation interactive à l'information et à son évaluation sur les médias sociaux, ainsi que leurs perceptions des désordres de l'information. Cela va également permettre d'observer si la désinformation est un obstacle à cette évaluation et de quelle façon. Pour mener cette recherche, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés.

3.2 Personnes participantes et échantillonnage

Comme présenté au début de la problématique, cette étude fait partie d'un projet plus vaste intitulé : « Jeunes et « complot » au Québec : vocabulaire, résonance et logiques » (CRSH 2021-2023) dirigé par ma codirectrice de mémoire, la professeure Stéphanie Tremblay. Dans cette partie nous allons évoquer les éléments méthodologiques qui ont servi pour notre étude et non l'entièreté de la méthodologie du projet financé (Tremblay, 2021). La première section va donc présenter une partie de la méthodologie globale qui a permis de mener à terme ce projet de recherche, plus spécifiquement concernant la partie du recrutement des personnes participantes et de la collecte de données. Dans une deuxième section, nous présenterons les personnes participantes et l'échantillonnage.

3.2.1 Projet « Jeunes et « complot » au Québec : vocabulaire, résonance et logiques »

Les participants de cette recherche qualitative sont des personnes étudiantes du collégial âgés entre 18 et 29 ans issus de trois cégeps de la Montérégie provenant de plusieurs cursus scolaires. Au nombre de 44, les participants proviennent de profils variés (femmes, hommes, non-binaire). Le recrutement s'est effectué grâce à des collaborateurs, tels des professeurs.es ou intervenants.es du milieu collégial, partenaires au projet. L'échantillon a été constitué de manière non aléatoire et ne vise pas à ce que les résultats soient généralisables à l'ensemble de la population étudiante du collégial. L'adoption de cette méthode vise moins la représentativité d'une population que la saisie en profondeur des expériences et des événements rapportés par les participants.es d'un segment de la population (Tremblay, 2021). La méthode d'échantillonnage « boule de neige » implique que les participants.es initiaux ont recommandé d'autres candidats.es de leurs propres réseaux présentant le profil recherché (Fortin et al., 2016, p. 236). Thiétart (2014) résume la méthode en disant qu'il faut trouver un premier répondant qui répond aux critères de sélection établis par la personne qui fait la recherche. On demande ensuite à ce premier participant d'en désigner d'autres, qui présenteront les mêmes caractéristiques, et ainsi de suite (Thiétart, 2014). Cet auteur émet un bémol concernant cette méthode en parlant d'un potentiel biais de sélection qui pourrait créer un échantillon biaisé ayant pour cause la trop grande proximité entre les participants.es. Dans cette recherche, le fait que les personnes participantes proviennent de trois cégeps de la Montérégie, cela contribue à diversifier l'échantillon des personnes étudiantes, faute d'éliminer les biais possibles. Tout au long du processus d'échantillonnage, aucune restriction ou facteur de sélection n'a été appliqué à part celui d'être une personne étudiante volontaire pour participer à la recherche et scolarisée dans l'un des trois cégeps. Le tableau ci-dessous expose les données démographiques des 44 personnes participantes à la recherche. Il devait y avoir 45 personnes participantes au départ, mais un entretien a dû être écarté, car il était incomplet. Les données démographiques sont présentées dans le tableau 3.1 ci-dessous.

Tableau 3-1 Données sociodémographiques de l'intégralité des participants.es au projet « Jeunes et « complot » au Québec : vocabulaire, résonance et logiques »

Genre	Âge	Nombre de personnes étudiantes participantes par âge
Masculin	17	5
	18	11
	19	2
	20	2
	23	1
	29	1
Féminin	17	5
	18	5
	19	6
	20	1
	21	2
	22	2
Non-binaire	18	1
Total		44

Pour des raisons de confidentialité, le nom des établissements des personnes étudiantes qui ont participé à la recherche est inscrit dans le tableau sous forme de code. La lecture de ce tableau nous permet de faire décrire les personnes participantes:

- La tranche d'âge des personnes participantes se situe entre 17 et 29 ans, mais la plus fréquente se situe entre 17 et 19 ans où il y a 34 personnes participantes. Les 20-29 ans représentent 9 personnes de l'échantillon.
- Concernant le genre : 21 personnes participantes se sont définies comme étant de sexe féminin, 21 comme étant de sexe masculin et 1 étant non binaire.
- Les personnes participantes sont réparties plutôt uniformément en fonction du genre à l'intérieur de chacun des établissements :
 - cégep 1 : 24 personnes étudiantes avec 12 hommes, 11 femmes et 1 non binaire;
 - cégep 2 : 15 personnes étudiantes avec 8 hommes et 7 femmes et;
 - cégep 3 : 5 personnes étudiantes avec 2 hommes et 3 femmes.

La collecte de données a débuté avec une prise de contact, une explication de la recherche et le consentement des participants.es. Une fois la confirmation de la participation reçue, nous leur avons demandé de retourner par courriel le formulaire de consentement signé. Il a ensuite été convenu d'un rendez-vous via la plateforme Zoom avec chacune des personnes étudiantes. Les données ont été recueillies de janvier à avril 2022. Chaque entrevue a duré entre 45 minutes et 1,5 heure. Tous les entretiens semi-dirigés ont été enregistrés, puis retranscrits sous forme de verbatim. Avant le début de chacun des entretiens, les participantes et participants ont été rappelés aux objectifs de la recherche, au fonctionnement de l'entretien ainsi qu'à leurs droits (par exemple : ne pas répondre à une question, se retirer de la recherche en tout temps, etc.). Cette manière de procéder correspond au protocole d'entrevue défini par Gaudreau (2011, p. 133).

3.2.2 Un échantillonnage de convenance

Comme vu précédemment, la recherche « Jeunes et « complot » au Québec : vocabulaire, résonance et logiques d'adhésion » compte 44 personnes participantes, notre recherche, quant à elle, se délimite sur 12 personnes participantes faisant partie de ces 44. Nous avons sélectionné parmi cette population un échantillon composé de 12 personnes étudiantes et plus précisément 4 par établissement.

L'échantillon se compose ainsi :

- cégep 1 : 4 personnes étudiantes avec 2 hommes, 2 femmes
- cégep 2 : 4 personnes étudiantes avec 2 hommes, 2 femmes et;
- cégep 3 : 4 personnes étudiantes avec 2 hommes et 3 femmes

Tableau 3-2 Données sociodémographiques des douze participants.es au projet de recherche

Genre	Âge	Nombre de personnes étudiantes participantes par âge
Masculin	17	3
	18	1
	19	1
	23	1
Féminin	18	3
	19	2
	21	1
Total		12

Cet échantillon est un échantillon de convenance. Il a été constitué de 12 personnes participantes pour des raisons de faisabilité. L'objectif était d'avoir suffisamment de personnes participantes pour la recherche, mais que la recherche demeure réaliste pour une maîtrise. L'échantillonnage de convenance peut présenter un biais d'échantillonnage du fait de sa non-représentativité de la population étudiée, mais, comme l'étude présentée n'a pas de vocation à être généralisée à la population étudiée, ce choix s'avère acceptable. De plus, notre recherche veut rendre compte d'expériences individuelles. Pour choisir les 12 personnes participantes, nous avons sélectionné de manière aléatoire quatre personnes participantes dans chaque établissement de manière mixte avec l'aide d'une roue du hasard. Pour prendre en compte la personne non binaire lors de la sélection, nous l'avons mise dans les deux genres féminin et masculin de son établissement. Les 12 personnes étudiantes sont donc à la fois un échantillon de convenance et en même temps un échantillon sélectionné de manière aléatoire.

3.3 Outils de collecte de données

Pour répondre aux trois objectifs spécifiques de la recherche, le type d'outil de collecte de données choisi a été celui de l'entretien semi-dirigé.

3.3.1 La nature de l'outil de collecte

Un entretien semi-dirigé a été effectué auprès de chaque personne étudiante pour connaître leurs pratiques numériques et informationnelles déclarées sur les médias sociaux à l'ère des désordres de l'information. L'objectif étant d'avoir une compréhension approfondie du phénomène étudié (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018), l'entretien semi-dirigé est la forme la plus courante utilisée en sciences de l'éducation, dans les recherches qualitatives (Gaudreau, 2011). Il est composé d'une majorité de questions ouvertes ou semi-ouvertes et très peu de questions fermées (Gaudreau, 2011).

L'entretien semi-dirigé permet d'adopter une approche interprétative, c'est-à-dire qu'il va se fonder dans cette recherche sur les déclarations, les explications et les ressentis des personnes étudiantes. Cet entretien, en plus de recueillir les pratiques informationnelles en contexte numérique, va permettre d'entrevoir les perceptions des personnes étudiantes sur les désordres de l'information.

« L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde » (Baribeau & Royer, 2012, p. 26).

Karsenti et Savoie-Zajc (2018) complètent cette définition en précisant que l'entrevue semi-dirigée repose sur trois postulats. Le premier est que l'entrevue recueille des « unités de sens » qui, une fois assemblées, forment un récit cohérent, logique et unique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 297). Le second suggère que « la perspective de l'autre a du sens » ce qui signifie que l'action posée se fait dans un cadre significatif et que la personne est en mesure « de traiter l'information reçue de son environnement et il peut y répondre » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 297). Le dernier postulat dit que l'information recueillie donne une image d'une personne à un moment donné dans un contexte précis. Ceci suggère qu'il faut tenir compte de l'état d'esprit » de la personne et du « moment où la question a été posée » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 297). Ces différentes définitions et apports théoriques permettent de démontrer la richesse de cet outil de collecte de données, mais il est important de prendre en compte un biais de recherche appelé le biais de l'interviewé ou biais de désirabilité. Celui-ci se définit par une personne qui voudrait répondre aux questions en fonction des attentes de son interlocuteur et non de sa réalité et de son propre avis. Lors des entrevues, le discours des personnes étudiantes participantes a été plutôt perçu comme spontané, naturel et ouvert d'esprit, teinté de récits touchants et d'histoires personnelles. Nous ne pensons pas que ce biais de désirabilité ait eu un impact significatif dans la recherche présentée.

3.3.2 Les caractéristiques de l'entretien semi-dirigé

La grille d'entretien comprend, trois grands thèmes correspondant aux trois objectifs spécifiques de la recherche et des sous-questions pour chacun. Voici les questions qui ont été posées dans le protocole d'entrevue :

- **Décrire les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes sur les médias sociaux à l'ère de la désinformation :** Temps passé sur Internet et les médias sociaux quotidiennement : vous diriez que vous passez combien d'heures sur les médias sociaux par jours? Suivez-vous des influenceurs ? Où vous informez-vous ? Consultez-vous les médias traditionnels?
- **Documenter les perceptions des personnes étudiantes du collégial à l'égard de la désinformation sur les médias sociaux et l'influence de ces perceptions sur les méthodes utilisées par les personnes étudiantes pour collecter des informations sur les médias sociaux :** avez-vous déjà entendu l'expression « désinformation » et qu'est-ce que ça veut dire pour vous ? Comment les définissez-vous ? Est-ce qu'elles ne concernent que la pandémie ou en connaissez-vous d'autres ? Ex. concrets ? (fictions, événements historiques, politiques, etc.) Comment expliquez-vous ce phénomène ? Est-ce que certaines idées contenues dans de la désinformation vous touchent ou vous interpellent plus particulièrement ? Est-ce que des enjeux liés à la désinformation vous préoccupent en ce moment ? Pourquoi ? (proches qui adhèrent, peur, polarisations, etc.). Est-ce que l'école (ex. cégep), devrait selon vous aborder la question de la désinformation (cours, activités de prévention, politiques, comités) ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- **Comprendre les démarches qui sont utilisées par les personnes étudiantes pour évaluer des informations :** section sur la manière dont ils évaluent la vérité ou la fausseté d'une information qui est donnée. Questions sur les stratégies et les critères qu'ils utilisent quelles stratégies.

3.3.3 Déroulement de la collecte de données

Au cours des entretiens, les quatre principes théoriques définis par Guillemette et ses collègues ont été suivis pour s'assurer de respecter les personnes dans leur vécu : « la considération positive » des personnes étudiantes; « l'ouverture et la souplesse »; « le guidage »; « la profondeur de l'entretien » (Guillemette et al., 2021, p. 23). La personne étudiante interrogée est considérée comme une personne qui donne des informations, qui est compétente et experte dans ses pratiques et perceptions (considération positive de la personne étudiante). À cet effet, il a été souligné à plusieurs reprises l'intérêt et la richesse de leurs apports,

propos et partage d'expériences. Durant les entretiens, il y a peu d'intervention de la personne intervieweuse. Les interventions correspondaient à des relances pour étayer une réponse, en accordant une écoute, une curiosité et un intérêt permanent pour les propos tenus (ouverture et souplesse). Tout en laissant une grande liberté de la personne étudiante, la personne intervieweuse s'est assurée que les propos restent dans les thématiques de la recherche (guidage). Enfin, par le biais de cet entretien, les personnes étudiantes ont été invitées à réfléchir à leurs pratiques numériques et informationnelles sur les médias sociaux ainsi que leurs perceptions des désordres de l'information dans leurs pratiques (profondeur de l'entretien). Pour chacune des questions abordées de l'entretien, l'objectif était de recueillir le point de vue de la personne étudiante. La profondeur a permis, dans l'échange avec les personnes étudiantes, une compréhension enrichissante de leurs pratiques.

3.4 Analyse des données

L'analyse des données qualitatives « est un processus inductif composé d'allers-retours entre la collecte des données qui représentent la réalité des participants à une étude et les conceptualisations théoriques ou empiriques qui se dégagent de cette réalité. Ce processus consiste à fracturer, examiner, comparer, catégoriser et conceptualiser les données » (Fortin *et al.*, 2016, p. 358). L'analyse des données a suivi les 5 étapes présentées par Fortin et Gagnon afin de répondre au processus d'analyse et d'interprétation des données qualitatives (Fortin *et al.*, 2016, p. 359).

Tout d'abord, à l'aide du logiciel NVivo, les données ont été préparées et organisées pour analyse. L'ensemble des verbatim des entretiens ont été intégrés dans le logiciel et classés par catégorie des personnes étudiantes. Chacune des personnes étudiantes s'est vue attribuer un code indiquant ses données démographiques à des fins de codage et également d'anonymat (exemple de code : numéro d'entretien/sexe/âge/initiale du cégep/filière scolaire). Les mots exacts des participants.es ont été retranscrits. « Une personne expérimentée en analyse qualitative pourrait être sélective au moment de la transcription en retenant seulement ce qui est directement lié à l'élaboration de conceptualisation théorique » (Fortin *et al.*, 2016, p. 360). Une sélection dans les verbatim de chaque entrevue des éléments correspondants aux trois objectifs spécifiques de recherche a été faite. Les éléments sélectionnés dans les verbatim ont été intégrés dans chacun des trois objectifs spécifiques de recherche : pratiques numériques et informationnelles; les désordres de l'information et l'évaluation de l'information.

Pour la deuxième étape correspondant à l'exploration des données par le processus de codage, ce dernier a été à la fois inductif, c'est-à-dire thématique, selon les thèmes émergents. Il a également été déductif, c'est-à-dire selon les thèmes de la grille d'analyse issue de nos questions et objectifs spécifiques de recherche. Le

codage qualitatif « est un processus qui consiste à reconnaître, dans les données, les mots, les thèmes ou les concepts récurrents et à leur attribuer des symboles ou des marqueurs, appelés codes. Le but du codage est de classer, d'ordonner, de résumer et de repérer les données pour ensuite procéder à leur analyse proprement dite » (Fortin *et al.*, 2016, p. 360).

Dans cette étape, les verbatim ont été relus à plusieurs reprises pour effectuer une « immersion du chercheur dans les données » (Fortin *et al.*, 2016, p. 360) permettant de s'imprégner des données pour ensuite passer à la réduction des données et au codage. À cette étape, une réflexion a été construite autour d'un processus d'analyse d'induction modérée (Savoie-Zajc *et al.*, 2004). Il a été décidé de reprendre, dans un premier temps, les trois objectifs spécifiques de la recherche en sélectionnant les données dans les verbatim, puis de baser les codes sur le contenu sélectionné de ces derniers. L'analyse inductive modérée est décrite comme une voie entre le processus inductif typique d'où les caractéristiques sont émergentes et le délibératoire où les thèmes sont prédéfinis. L'induction modérée va permettre de faire émerger les catégories préliminaires d'analyse de notre cadre conceptuel et sera enrichie par le cheminement de l'analyse des données (Savoie-Zajc *et al.*, 2004). Pour poursuivre, il a été attribué (c'est-à-dire catégorisé) des passages des verbatim dans les trois objectifs spécifiques de recherche. Ensuite un repérage des mots, des expressions et des concepts récurrents a été effectué pour réfléchir aux sous-codes dans chaque objectif spécifique. Pour conclure, cette étape a donc permis un repérage des éléments récurrents et pertinents pour l'analyse. Cette étape a été réalisée en utilisant le logiciel NVivo.

La troisième étape a consisté à utiliser les codes afin de développer une vision plus globale des données, pour ensuite les réduire (Paillé & Mucchielli, 2016), afin de mettre en lien et de « tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 4). Dans cette étape, les thèmes émergents pour réaliser un codage thématique ont été recherchés. Les thèmes sont « des entités significatives qui se manifestent de façon récurrente au cours de l'analyse des données qualitatives » (Fortin *et al.*, 2016, p. 363). Pour développer des sous-codes provenant des trois thèmes liés aux objectifs spécifiques, des aller-retour entre le cadre, la question de recherche et les verbatim ont eu lieu. Au fur et à mesure, des codes ont été rajoutés avec l'aide d'un outil visuel, « l'arbre thématique » ou la carte mentale (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 4). Nous avons procédé à une synthèse des données, par thème et par nœud, en déclinant toutes les dimensions ou sous-thèmes par catégorie et en les assortissant d'une description pertinente aux extraits d'entretiens correspondants. Il y aura alors recoupements ou fusion de thèmes analogues et production d'un rapport descriptif de synthèse. L'objectif est de comprendre au mieux comment les personnes étudiantes du collégial s'informent et évaluent l'information sur les médias sociaux à l'ère de la désinformation. Les codes ont donc été construits en gardant à l'esprit les objectifs spécifiques

de recherche et les thèmes récurrents dans les verbatim. Le code est composé de 3 strates, trois catégories correspondant aux objectifs spécifiques avec pour chacun des codes enfants et pour chacun d'eux des sous-codes.

La quatrième étape correspondait à la présentation des résultats sous forme de textes explicatifs et de tableaux qui sont regroupés dans la partie de résultats de cette recherche.

Enfin, la cinquième et sixième étape font référence à l'interprétation des résultats à la fois au regard des différentes recherches qui ont été faites sur le sujet, mais également par une réflexion personnelle que l'on retrouvera dans la section sur la discussion des résultats de notre recherche.

3.5 Critères de scientificité

Concernant les critères de scientificité, la recherche s'ancre sur ceux définis par Guba et Lincoln (1985), soit « la crédibilité; la transférabilité; la fiabilité et la confirmation » (Fortin *et al.*, 2016, p. 376).

La crédibilité correspond à la fidélité de la réalité. La méthodologie qualitative utilisée a permis de recueillir les données déclarées des personnes étudiantes qui sont le reflet de leurs pratiques et perceptions. La transférabilité correspond à évaluer l'application éventuelle des conclusions issues de cette étude à d'autres contextes ou groupes. Comme nous l'avons vu, cette étude n'a pas pour objectif d'être généralisable, mais plutôt de comprendre des vécus et perceptions individuels. Cela ne l'empêche pas de respecter le critère de transférabilité d'un point de vue de transférabilité analytique, car comme le précisent Guba et Lincoln (1985), les études interprétatives ne permettent pas d'inférer les résultats en fonction d'une population (Fortin *et al.*, 2016, p. 378). La fiabilité correspond à la cohérence entre les différentes parties de la recherche (problématique, cadre de recherche, méthodologie et résultats). Celle-ci a été respectée. Les résultats obtenus sont en lien et en cohérence avec les objectifs spécifiques de recherche visant à décrire et analyser les pratiques numériques et informationnelles sur les médias sociaux des personnes étudiantes du collégial à l'ère des désordres de l'information. Pour terminer, la conformabilité correspond à l'adjectivisation des données. Les résultats et leurs interprétations s'appuient bien sur les données réelles, c'est-à-dire les déclarations des participants.es.

3.6 Considérations éthiques

Dans cette recherche, trois principes ont été respectés : le consentement libre et éclairé; l'anonymat et la confidentialité (Gaudreau, 2011). Le consentement libre et éclairé a été appliqué et signifie qu'il doit être volontaire et dénué de toute influence ou contrainte. Le ou la participant.e a ainsi la liberté de mettre fin à

sa participation à la recherche quand il ou elle le souhaite (consentir au début d'une recherche n'oblige pas la personne participante à devoir aller jusqu'au bout de celle-ci, elle peut retirer son consentement à tout moment). Le consentement éclairé signifie que la personne participante a bien compris les principes de la recherche : le but de la recherche, les différentes étapes de la recherche qui impliquent sa participation, les moyens qui assurent l'application des règles d'éthique, le temps de sa participation, les avantages et les inconvénients ayant un impact sur elle et enfin l'importance de sa participation (Gaudreau, 2011). Les clauses de confidentialité permettent de mettre en place les moyens pour garantir la confidentialité des données recueillies au cours de la recherche qui ne doivent pas permettre d'identifier les participants.es à la recherche (Gaudreau, 2011), « les données doivent être anonymes » (Thouin, 2014, p. 268). Pour terminer, l'anonymat doit s'appliquer pendant et après la recherche. À part les membres de l'équipe de recherche, personne ne doit pouvoir identifier les participants.es ni leur lieu d'études, dans le cadre de cette recherche. Pour ce faire, les réponses ont été « anonymisées » (Gaudreau, 2011, p. 117), grâce à un code numérique présenté dans l'analyse des données. La recherche a obtenu l'accord du comité d'éthique en date du 17 novembre 2021.

Dans ce chapitre la méthodologie a été présentée, elle a exposé le type de recherche, les participants, l'outil de collecte des données et l'analyse des données. Nous avons vu que la recherche compte 12 participant.e.s et qu'une analyse qualitative des verbatim a été réalisée. Dans le chapitre suivant, nous allons voir les résultats de cette analyse.

3.7 Synthèse de la méthodologie

La méthodologie de cette recherche vise à répondre aux objectifs de la recherche en adoptant une approche qualitative. Cette approche permet une compréhension approfondie des pratiques et perceptions des étudiants à travers des entretiens semi-dirigés. Cette approche met l'accent sur l'interprétation subjective des phénomènes étudiés, avec pour objectif de capturer la complexité des interactions des étudiants avec l'information sur les médias sociaux. Les participants, âgés de 17 à 29 ans, ont été recrutés dans trois cégeps de la Montérégie, formant un échantillon non probabiliste. La méthode d'échantillonnage "boule de neige" a été utilisée pour diversifier l'échantillon, bien que cela puisse introduire un biais de sélection. Un sous-échantillon de 12 participants a été choisi de manière aléatoire pour l'étude détaillée, en assurant une représentativité équilibrée entre les sexes et les établissements. Les entretiens semi-dirigés ont permis de recueillir des données sur les pratiques numériques, les perceptions de la désinformation, et les stratégies d'évaluation de l'information. Les données collectées ont été analysées en utilisant le logiciel

NVivo, suivant un processus inductif et déductif pour identifier les thèmes récurrents. L'analyse a consisté en plusieurs étapes, allant de l'immersion dans les données à l'interprétation des résultats, en passant par le codage thématique et la réduction des données. Ce chapitre méthodologique établit un cadre pertinent pour l'analyse des pratiques et perceptions des personnes étudiantes face à la désinformation, préparant ainsi le terrain pour la présentation des résultats dans le chapitre suivant

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS

Le quatrième chapitre présente les résultats de notre étude qui a été menée à travers douze entretiens semi-structurés avec des étudiants de niveau collégial. Nous cherchions à comprendre leurs perceptions de la désinformation sur les réseaux sociaux et l'impact de ces perceptions sur leurs pratiques d'information, en particulier en ce qui a trait à la collecte et à l'évaluation de l'information. Les résultats sont décrits dans trois sections qui concordent avec les objectifs spécifiques de cette recherche. Dans un premier temps, nous exposerons les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes sur les médias sociaux. Dans un deuxième temps, nous présenterons les perceptions et les effets de la désinformation à travers les discours et les pratiques déclarées des personnes étudiantes. Enfin, nous terminerons par les pratiques déclarées au regard de l'étape de l'évaluation de l'information.

4.1 Les pratiques déclarées des personnes étudiantes

Dans cette première partie, nous allons présenter les résultats concernant le premier objectif spécifique qui est : **décrire les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes sur les médias sociaux à l'ère de la désinformation**. Pour ce faire, nous aborderons tout d'abord les pratiques déclarées d'utilisation des médias sociaux, puis les pratiques informationnelles des personnes étudiantes.

4.1.1 Les pratiques déclarées d'utilisation des médias sociaux

Nous allons exposer les résultats des entretiens concernant les pratiques déclarées des personnes étudiantes. Dans un premier temps nous allons présenter leur temps passé en ligne puis, dans un deuxième temps, l'utilisation qu'ils et elles font des médias sociaux.

4.1.1.1 Temps en ligne

Au cours des entretiens, nous avons demandé aux personnes étudiantes si leur temps en ligne avait augmenté depuis le début de la pandémie. Onze personnes étudiantes sur douze ont constaté une hausse depuis le début de la pandémie. Juan : « je pense plus que c'est le confinement qui m'a amené à être plus souvent sur les réseaux sociaux ». Ils et elles décrivent un temps compris en moyenne entre quatre à six heures par jour sur les médias sociaux, Maxime : « Ben là, c'est sûr qu'actuellement c'est plus élevé. Ça doit être autour de quatre à cinq heures par jour facilement [...] », Marianne : « je passe beaucoup de temps. Je dirais au moins trois ou quatre heures par jour. ». Des personnes étudiantes décrivent également des changements dans leurs pratiques d'utilisations ayant des répercussions profondes sur leurs habitudes de vie quotidienne due à la

pandémie. Par exemple, Christophe et Jessica parlent de l'augmentation du temps en ligne pour pallier aux mesures sanitaires (couvre-feux, fermeture des cégeps et autres lieux, interdiction de se réunir, etc.) comme la scolarité à distance ou le lien avec l'entourage en distanciel, vidéoconférence (Teams, Zoom, etc.) :

Christophe: Il a clairement augmenté. Je veux dire juste avec l'école, il fallait être toute la journée installée devant un écran. Faque oui c'est peut-être juste en rencontre Teams, mais je dois après texter les personnes pour des travaux, envoyer des courriels aux professeurs.

Jessica: Ouais. Ce temps-là a vraiment augmenté. Là maintenant, j'ai comme mon rapport toutes les semaines, mon cellulaire, m'envoie une notification pour me dire j'ai passé combien de temps sur mon téléphone. C'est comme entre cinq pis sept heures et demie par jour. Pour mon téléphone, c'est vraiment beaucoup. Mais c'est sûr que ça a augmenté avec la pandémie parce que pendant la pandémie, j'étais vraiment, vraiment sur mes écrans, parce que c'était le seul moyen que je trouvais pour me divertir, vu que tout était fermé. Et c'est ça ou j'allais prendre les marches. Même si même là j'allais prendre les marches et m'amuser fallait que, j'avais tout le temps comme un téléphone avec moi ou un écran. Pis mon école, c'était sur mon ordi et après ça quand j'avais fini mon cours, ça me tentait de me changer les idées, je regarde la télé ou j'écoutais Netflix. Fait que oui, non, j'ai vraiment passé beaucoup de temps [...].

Nous constatons que les étudiants décrivent un temps en ligne en augmentation depuis le début de la pandémie, non seulement sur les médias sociaux, mais aussi dans sa globalité. Nous allons maintenant approfondir leur utilisation des médias sociaux.

4.1.1.2 Utilisations des médias sociaux

Les médias sociaux consultés

Lors les entretiens, plusieurs plateformes utilisées par les personnes étudiantes ont été recensées. Parmi celles-ci nous retrouvons : TikTok, Instagram, Twitter, YouTube, Messenger, Facebook, Twitch et Discord. La plateforme la plus citée est YouTube pour huit personnes étudiantes sur douze, Rachel : « Moi, je suis beaucoup sur YouTube. », Jonathan : « J'écoute aussi beaucoup YouTube, si je devais classer mon réseau social le plus utilisé, c'est YouTube. ». Les personnes étudiantes ont cité plusieurs utilisations de cette plateforme, notamment pour se divertir et s'informer, Jonathan : « [...] c'est un réseau social que j'adore beaucoup, j'écoute beaucoup de vidéos, je me diverts en même temps », Maxime : « Je vais utiliser certaines émissions sur YouTube . ». Les deux utilisations que sont le divertissement et l'information sont reliées sur YouTube à travers le suivi de Youtubeurs et Youtubeuses, Rachel : « J'écoute des Youtubeurs Français, puis la plupart, c'est humoristique [...] », Juan : « [...], mais en ce temps je suis genre, c'est pas des influenceurs, mais plutôt un Youtubeur d'information qui fait de la politique en France [...] ».

L'utilisation des médias sociaux

Pendant les entretiens, les personnes étudiantes décrivent plusieurs raisons pour lesquelles ils et elles utilisent les médias sociaux. Dans l'ordre c'est le divertissement et la socialisation, puis le fait de s'informer.

Divertissement

Les médias sociaux sont utilisés en majorité pour le divertissement, écouter de la musique, regarder des vidéos, suivre des Youtubers et/ou influenceurs, regarder des documentaires :

Jessica: Ouais. Ouais. Oui, clairement, j'allais sur Instagram ou TikTok. Je suis vraiment... moi je suis quand même « addict » à cette application. L'application, je l'ai téléchargée juste avant la pandémie, pis je suis tombée dedans quand la pandémie a commencé. Pis c'est facile de, tu ne vois pas le temps passer. Il y a tout le temps une vidéo, ça n'arrête jamais, pis c'est tout le temps. Si tu annules la vidéo, ça change pis le temps d'un autre, non, non, non. TikTok, c'est pas mal l'application que, le réseau social sur laquelle je passe le plus de temps. Parce que c'des vidéos tout le temps. YouTube aussi. Je regardais mes Youtubeuses préférées en pandémie. J'avais l'impression que je riais un peu, puis il y avait du fun. Sinon, je regardais des émissions à la télé [...] Justement là, pendant la pandémie, j'ai regardé plein de vidéo YouTube.

Jonathan: Mais sinon, la plupart du temps, je passe beaucoup de temps si je ne fais rien. Je parle de Twitter, Facebook, aussi YouTube. J'écoute aussi beaucoup YouTube. Si je devais classer mon réseau social le plus utilisé, c'est YouTube. C'est un réseau social j'adore beaucoup, j'écoute beaucoup, je me diverts en même temps [...] Souvent j'écoute de la musique, j'écoute aussi beaucoup de documentaires [...] J'utilise beaucoup YouTube. Je dirais littéralement mon passe-temps, c'est vraiment les réseaux sociaux.

Sociabilisation

Les médias sociaux sont un moyen de communiquer avec les proches, prendre des nouvelles à travers des *stories*, faire de nouvelles rencontres :

Jonathan: Poster les choses, regarder les stories de ce que mes amis font.

Eva: La plupart du temps c'est tchatter avec mes amis. C'est pas mal, il me semble.

Marianne: C'était surtout individuel, Messenger, Instagram et tout. Par moment, il y avait une application qui s'appelle Yubo, qui permet de se faire des amis sur Internet, donc faire comme des FaceTime en groupe. C'était intéressant au début, mais l'ambiance c'était vraiment spécial, faque j'ai un peu lâché, mais ça, j'ai eu ça à un moment donné.

Amélie: Et il y a des restrictions. Faque, tu ne peux pas nécessairement faire ce que tu faisais avant la pandémie, comme sortir avec des amis. Faque, à la place, mais t'es sur ton téléphone pis tu peux parler avec tes amis, mais via ton téléphone et réseaux sociaux.

À travers les pratiques d'Amélie et Marianne nous nous rendons compte que pendant la pandémie les médias sociaux sont devenus pour elles des moyens de sauvegarder le lien social en le faisant passer en virtuel.

Information

Les médias sociaux sont utilisés pour s'informer avec des vidéos ou le suivi de Youtubeurs notamment :

Jonathan: [...] J'étudie en aéronautique, beaucoup de documentaires sur les avions, la COVID, sur les animaux. J'utilise beaucoup YouTube [...] Moi, personnellement, j'aime pas lire.

Maxime : je vais utiliser certaines émissions sur YouTube, mais certaines émissions toujours vérifiables. Souvent, les vidéos qui vont analyser par exemple des sujets politiques [...].

Les influenceurs et les Youtubeurs

Durant les entretiens, nous nous sommes rendu compte que le terme influenceur.euse avait mauvaise presse, c'est-à-dire une connotation négative auprès des personnes étudiantes, Maxime nous décrit ce que représente un influenceur pour lui et le lien qu'il fait avec la désinformation :

Interviewer: Parfait. On se demandait si tu suivais des influenceurs sur les réseaux sociaux.

Maxime: Pas particulièrement non, ça aussi, je me tiens loin de ça. Surtout les influenceurs qui défendent des intérêts économiques. Je veux dire, c'est leur emploi, c'est normal. Je pense que ça peut être bien fait mettre en avant certains produits, mais il y a beaucoup de dérives aussi. Parfois, je vois certains bien j'sais pas si ça peut s'appeler des jeunes, mais les gens de mon âge qui suivent aveuglément certains influenceurs, donc ils sont très influencés par ces gens-là. Ça me fait d'ailleurs penser justement au mouvement complotiste. Je pense qu'il y a un parallèle qu'on peut faire entre ces différentes choses. Je suppose que la question n'était pas anodine dans votre recherche.

Interviewer: peux-tu m'expliquer un peu ta pensée? Et par rapport au lien qu'on peut faire entre les influenceurs ou les influencés, puis le complotisme?

Maxime: Bien souvent, les influenceurs, c'est un peu, ça représente un peu le chef, c'est la personne à suivre. C'est un leader qui va justement parfois imposer une vision du monde, par exemple par rapport à la mode, à la beauté et standard de beauté. Alors que les complotistes souvent se basent sur un leader qui va partager des idées, qui va défendre des opinions, mais ça se limiterait à peu près à ça, c'est plus niveau idéologique.

Cédric confirme le point de vue de Maxime en mettant en avant les idées que peuvent propager les influenceurs.euses qui agiraient comme des leaders.euses d'opinions :

Cédric : [...] Sinon, les médias sociaux, il y a quand même des influenceurs qui aussi disent qu'on devrait pas porter de masque ou se vacciner. Et comme leurs fans y croient, qu'est-ce qu'eux ils leur disent [...].

Aucun personnes étudiantes n'a répondu positivement en disant qu'il ou elle suivait des influenceurs.euses, par contre les personnes étudiantes ont fait une différence entre les influenceurs.euses et youtubeurs.euses, Juan nous explique ses pratiques :

Interviewer: Puis est-ce que tu suis des influenceurs ou des influenceuses ?

JUAN: Influenceurs, influenceuses pas vraiment. Je veux dire tout ce qui est. On va dire genre show télé réalité ? Ouais non, pas vraiment. C'est pas trop mon seul, mais en ce temps je suis genre, c'est pas des influenceurs, mais Youtubeur d'information qui fait de la politique en France là [...].

Les huit personnes étudiantes utilisant YouTube ont déclaré ne pas suivre d'influenceurs.euses mais des youtubeurs.euses, il y a eu la même distinction de terme pour d'autres plateformes comme Instagram avec influenceurs.euses v/s instagrameurs.euses.

Pour les personnes étudiantes, les youtubeurs.euses ont une crédibilité du fait d'une expertise sur un sujet donné qui est due soit à leur cursus scolaire, leur profession, leur connaissance, leur popularité ou encore leur indépendance des institutions. Cela est illustré par Juan, qui nous décrit les critères de crédibilité qui font du Youtubeur une personne « à suivre » :

Juan: [...], mais en ce temps je suis genre, c'est pas des influenceurs, mais youtubeur d'information qui fait de la politique en France là donc. Et puis qui parle des actualités dans le monde donc, par exemple, il parle des actualités en Ukraine. Puis il met toutes ses sources, et puis si c'est assez fiable. On les regardait et puis c'est très très professionnel, donc, moi j'aime bien ce qu'il dit, j'aime bien son contenu [...]

Interviewer: Puis la personne qui fait des vidéos en France, c'est quoi son nom?

Juan: Hugo Travers, mais sa chaîne c'est HugoDécrypte [...] C'est un ancien étudiant en sciences politiques à Paris, je pense. [...] Puis oui, il y a vraiment beaucoup de monde qui le suivent. À vrai dire, en France, je pense qu'il est assez connu parce que c'est ça, il touche beaucoup à tout ce qui est la politique, les informations, mais sur YouTube, Twitch, donc ça a toujours rends les jeunes.

Parmi les personnes étudiantes qui suivent des Youtubeurs et Youtubeuses, trois suivent des personnalités controversées ayant pu être censurées par des plateformes. C'est le cas du Dr Raoult, médecin exerçant en France, et du Dr Mailloux, médecin exerçant au Canada. Rachel nous explique les critères de crédibilité qui font qu'elle leur accorde du crédit, même si elle ne sait pas forcément juger de l'exactitude ou inexactitude des propos :

Rachel: [...] Mettons, moi, je suivais un docteur de France, un vrai qui travaille dans un hôpital et tout, puis cette personne-là, bien, elle a été censurée, j'ai trouvé ça frustrant parce que cette personne-là amenait une autre vision des choses. Puis c'était une personne qualifiée, puis qui disait pas que les gens, c'était des vers de terre ou-- Parce que j'ai déjà vu ça dans les nouvelles, un docteur, il avait dit ça, tous des vers de terre, bon. Qui était très respectueux, puis qui amenait des hypothèses. Je sais pas si c'était vrai ou si c'était faux, c'est de la médecine. Donc, c'est ça, mais qui amenait quand même des hypothèses intéressantes [...] le médecin

français, c'est Didier Raoult. [...] Tu sais, j'ai mes personnes que je suis de manière périodique. Mettons, je sais pas si tu connais, il est très controversé au Québec, c'est le docteur Mailloux [...] Bien, ça, mettons, lui, je le suis. Tu sais, je suis pas tout le temps d'accord avec ce qu'il dit, mais tu sais, lui, ses informations sont toujours confirmées. Il est toujours- S'il dit une information statistique, bien, ça vient de quelque part de valide. Donc, ça, je le suis beaucoup à cause de ça parce que ça, j'aime ça.

À travers la description des pratiques des personnes étudiantes nous constatons que le terme ou l'appellation influenceurs.euses semble avoir une connotation péjorative. Par contre, nous observons qu'ils et elles sont nombreux.euses à suivre des youtubeurs.euses pour diverses raisons en leur accordant de la crédibilité basée sur différents critères. Trois personnes étudiantes ont parlé de personnalité controversée de manière positive dotée de crédibilité informationnelle. À travers les dires de Rachel, nous avons vu qu'elle accordait du crédit de par le métier et la position de la personne en ne sachant pas dire si ce que cette personne disait était une information exacte ou inexacte. Nous allons maintenant approfondir les pratiques informationnelles des personnes étudiantes sur les médias sociaux.

4.1.2 Les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes

Nous allons exposer les résultats concernant les pratiques informationnelles des personnes étudiantes en lien avec les médias sociaux. Dans un premier temps nous verrons les pratiques informationnelles sur les médias traditionnels et sociaux puis dans un deuxième temps la confiance et la crédibilité accordées aux informations sur les médias sociaux. Dans un troisième temps, la méfiance envers les médias puis pour finir l'infodémie sera abordée.

4.1.2.1 Les sources d'information et les médias sociaux

Les personnes étudiantes ont cité plusieurs sources d'informations, la principale étant les médias sociaux. Dans cette partie, nous allons développer les sources des médias sociaux et des parents, celle des youtubeurs.euses a été développée précédemment et les médias traditionnels seront développés par la suite.

Les médias sociaux comme source principale d'information

Durant les entretiens, les personnes étudiantes ont été questionnées sur leurs manières de consulter ou d'aller chercher de l'information. Dans les réponses, nous avons constaté que les douze personnes étudiantes connaissent les médias traditionnels, les plus cités étant Radio-Canada et LeDevoir. Parmi les douze personnes étudiantes, huit déclarent s'informer par l'intermédiaire des médias sociaux :

Marianne : [...] Parfois, je regarde le journal au travail là, parce qu'on a le journal, mais ce n'est pas quelque chose que-- [ben] [tsé] je vais m'informer plus sur Internet, disons.

Le témoignage d'Amélie met en évidence la place que les médias sociaux ont dans sa vie et c'est parce qu'ils ont cette place qu'ils deviennent une source d'information. Ils ne sont pas une source d'information de prime abord :

Interviewer: [...] Donc je vais commencer par te poser une question : tu entends une nouvelle étonnante qui circule entre les gens et qui est validée par le gouvernement, mais qui ce discute sur les réseaux sociaux. Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

Amélie: Ben, c'est sûr que j'irais voir les publications du gouvernement là ou qui en parlent. Pis après ça, je regarderai ceux sur les réseaux sociaux pour garder ce qu'il en est, parce que les réseaux sociaux ont quand même un gros impact dans ma vie, si tu es quasiment dessus tout le temps là ça peut apporter plus d'informations.

Les parents comme une source naturelle d'information

Trois personnes étudiantes ont parlé de leurs parents en lien avec la source d'information. Jessica et Eva parlent des médias traditionnels comme une source consultée plutôt par leurs parents :

Jessica: C'est sûr que je regarde peu, mais je suis un peu plus sur les réseaux sociaux que sur les médias traditionnels. Les médias traditionnels, c'est surtout mes parents qui m'en parlent.

Cela soulève la question de l'« ancienne » source des médias traditionnels, qui serait pour les parents et la « nouvelle » les médias sociaux qui seraient plus utilisés par les jeunes. Quant à lui, Cédric nous dit qu'il ne s'informe plus vraiment sur les médias sociaux, mais plutôt sur les médias traditionnels, car son père lui les consulte. Ces trois personnes étudiantes font le lien entre les médias traditionnels et leurs parents, eux, utiliseraient les médias traditionnels alors que les personnes étudiantes utiliseraient les médias sociaux.

Nous venons de voir que huit personnes étudiantes sur douze s'informent sur les médias sociaux, mais qu'en est-il de la confiance et de la crédibilité accordées aux informations sur ces derniers ?

4.1.2.2 Confiance et crédibilité accordées aux informations sur les médias sociaux

Parmi les personnes étudiantes, neuf déclarent qu'ils n'accordent pas leur confiance aux informations sur les médias sociaux et qu'ils doutent de leur crédibilité. Parmi les raisons évoquées, ils et elles parlent :

- Des fausses informations :

Amélie: Ben, je dirais que les médias sociaux et mettons Instagram, les personnes qui disent qui font des espèces de stories comme on pourrait dire pis qui donnent de la fausse information en pensant que c'est la vraie.

- Des opinions qui prévalent sur les faits :

Maxime : Les gens y vont prendre leurs opinions pour des faits [...] ou sinon ils vérifient pas leurs sources.

- Des difficultés à évaluer le vrai et le faux :

Jonathan : [...] Moi, je peux pas toujours évaluer, qu'est-ce qui est vrai ? Qu'est-ce qui est faux ? [...] Tu sais, il y a vraiment de tout et de rien sur YouTube.

- De l'absence des normes éditoriales à respecter :

Cédric : [...] Tandis que les médias sociaux, ils ont pas vraiment des guides à respecter, ils peuvent dire ce qu'ils veulent et sans problème, comme si par exemple, Radio-Canada, ils créent une histoire qui est totalement fausse. Il va y avoir, avoir comme des conséquences. Par contre, si une page Instagram dit une chose fausse, ça va être oublié, comme une autre.

Cela signifie que ce n'est pas parce qu'ils ou elles s'informent sur les médias sociaux qu'ils ou qu'elles font confiance aux informations trouvées ou consultées sur ces plateformes. Il est intéressant en croisant les données de s'apercevoir que six des huit personnes étudiantes ayant déclaré s'informer sur les médias sociaux disent ne pas faire confiance aux informations qui s'y trouvent et trois de ces six personnes étudiantes disent qu'ils font plus confiance aux médias traditionnels. Cela crée un questionnement concernant les pratiques de ces personnes étudiantes, car dans les discours ils et elles disent ne pas consulter les médias traditionnels, mais les connaître et estimer que les informations sont crédibles tout en disant consulter les informations sur les médias sociaux sans y accorder trop de crédits. Nous allons maintenant explorer leurs relations aux médias.

4.1.2.3 Méfiance envers les médias

Dans les entrevues, trois personnes étudiantes soulèvent la question de la méfiance envers les médias. Dans leurs réponses, nous pourrions regrouper les raisons de cette méfiance dans deux catégories :

- 1- Des informations identiques : les journaux ont un parti pris, on y retrouve un manque d'impartialité depuis la COVID, un seul avis, un seul discours, beaucoup de généralités, une ligne éditoriale semblable, un manque de débats :

Rachel: J'ai trouvé que les journaux ont pris un parti pris. Énormément. Les journaux n'ont pas leur impartialité qu'ils possédaient avant la COVID. [...] C'était tout pour un seul avis. Sauf que ça marche pas. En tant que démocratie, il nous faut plusieurs avis, même si l'avis, l'autre avis est extrême. Donc, c'est ça. Donc, il y avait cette censure-là. Il y avait des journée... des journalistes, c'était une opinion unicentrale. Puis ça m'a beaucoup gênée, ça aussi, quand je lisais les journaux.

Jonathan : Moi, je pense que nous on vit dans un monde où on est quand même assez manipulé là. Moi je pense que les médias nous vendaient beaucoup plus de peur que d'assurance.

- 2- Des accointances entre les médias et le gouvernement : les médias ne seraient pas indépendants, seraient manipulés par les autorités, les journalistes auraient peur du gouvernement, il y aurait une censure des journalistes, etc., comme l'explique ici Marianne :

Marianne : [...] Puis je trouvais que les journalistes, on dirait qu'ils avaient peur de dire autre chose que ce que le gouvernement disait.

Les trois personnes étudiantes expliquent la méfiance envers les médias par une méfiance envers le gouvernement qui semble s'être installée progressivement durant la pandémie.

En croisant les données, on s'aperçoit que Rachel et Jonathan présentent un profil similaire sur le plan de leurs pratiques informationnelles. Ils s'informent tous deux sur les médias sociaux, ne se prononcent pas sur la crédibilité des médias traditionnels, mais expriment une méfiance envers les institutions médiatiques en général. De plus, ils ne font pas confiance aux informations sur les médias sociaux, mais s'y réfèrent en suivant les mêmes youtubeurs.euses pouvant être controversées (controversées dans les médias, les recherches, la justice ou la médecine comme le Dr Raoult).

Ces éléments d'analyse concernant les pratiques informationnelles nous permettent d'entrevoir la complexité du sujet avec notamment des impacts qui pourraient être dus à la pandémie.

4.1.2.4 Infodémie

La massification de l'information sur les médias sociaux pendant la pandémie a été abordée par les personnes étudiantes au cours des entretiens, Marianne nous dit :

[...] Puis avec la pandémie, ou on se fait bombarder par des informations puis le fait qu'on est isolé, on a accès surtout que à Internet pis que là, on voit plein de côtés, d'avis ou on voit plein de commentaires.

En plus de ce phénomène de massification de l'information, des personnes étudiantes décrivent une montée de la désinformation. Juan mentionne, par exemple, « Moi j'ai vraiment vu une grosse montée de la désinformation, ça a été fou. ». Christophe et Maxime ajoutent au phénomène de la désinformation les critères de facilité à propager des idées vraies ou fausses en plus de la rapidité avec laquelle elles se propagent :

Christophe : [...] là c'est tellement facile de juste propager une idée là, qu'elle soit vraie ou fausse là.

Maxime : [...] c'est juste qu'aujourd'hui on dirait que ça peut se propager beaucoup plus rapidement par les réseaux sociaux.

Juan quant à lui exprime le fait que le phénomène lui a demandé plus de vigilance en nous disant :

[...] Et puis, oui je fais un peu plus attention à où est-ce que l'information venait, parce qu'on était vraiment dans une ouverture sur la désinformation assez intense là. Je pense que sans m'en rendre compte, je faisais plus attention.

Les témoignages des personnes étudiantes sur la méfiance envers les médias et sur l'infodémie nous permettent d'entrevoir des potentiels impacts et changements dans leurs manières de s'informer dans un contexte de désinformation.

4.1.3 Résumé

Dans cette partie nous avons exposé les résultats de notre objectif spécifique concernant la description des pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes sur les médias sociaux à l'ère de la désinformation. Nous avons tout d'abord vu que le temps de connexion était en hausse avec notamment plus de temps passé sur les médias sociaux, particulièrement dans le contexte pandémique ayant créé de nouvelles formes de pratiques de connexion (école à distance, liens sociaux à distance). Ensuite, nous nous sommes aperçus que le média social le plus utilisé est YouTube et que la pratique de suivre des youtubeur.euse était très répandue. Les personnes étudiantes ont dit utiliser les médias sociaux pour se divertir, se sociabiliser et s'informer. Puis, nous avons constaté que la majorité s'informe sur les médias sociaux, les médias traditionnels étant plutôt associés à leurs parents, avec un côté vieillot. Ils et elles disent connaître les médias traditionnels, mais ne pas les consulter. Dans le même temps, ils et elles déclarent ne pas faire confiance ou accorder de crédibilité aux informations consultées sur les médias sociaux. Cela questionne, car ils disent en majorité ne pas consulter les médias traditionnels, mais leur faire confiance et au contraire, consulter les médias sociaux pour s'informer, mais ne pas accorder de crédit aux informations. Nous avons également constaté que la deuxième source d'information pour les personnes étudiantes était leurs parents, laissant entrevoir que ces derniers jouent un rôle dans l'évaluation de l'information. Cela sera abordé lors de l'interprétation des résultats. En terminant, nous entrevoyons de potentiels effets de la désinformation qui pourraient impacter les pratiques informationnelles dues à la méfiance qu'ils portent envers les institutions des médias et l'infodémie. Dans la prochaine section, nous allons approfondir les potentiels impacts que peut avoir la désinformation sur les pratiques informationnelles en questionnant les pratiques déclarées des personnes étudiantes.

4.2 Les perceptions et effets de la désinformation

Dans la partie précédente, nous avons vu que les personnes étudiantes ont constaté une montée de la désinformation sur les médias sociaux. Dans cette section des résultats correspondant au deuxième objectif spécifique, nous allons documenter les perceptions des personnes étudiantes du collégial à l'égard de la désinformation sur les médias sociaux et l'influence de ces perceptions sur les méthodes utilisées par les

personnes étudiantes pour collecter des informations sur les médias sociaux. Pour ce faire, tout d'abord, nous allons explorer les discours des personnes étudiantes sur leurs perceptions du phénomène de la désinformation puis les résultats concernant les mécanismes de la désinformation. Pour terminer nous regarderons si cela a des répercussions sur leurs pratiques informationnelles.

4.2.1 Exploration des discours des personnes étudiantes

Pour décrire les perceptions des personnes étudiantes, nous allons présenter plusieurs thématiques qui ressortent dans leurs discours.

4.2.1.1 Les perceptions de la désinformation

Dans les entretiens nous nous sommes intéressés aux perceptions de la désinformation des personnes étudiantes et des éléments la composant.

Contenus de la désinformation

Maxime : [...] qui va à l'opposé de ce qui est accepté dans la société [...].

Christophe : [...] c'est vraiment tout ce qui va remettre en cause, souvent des autorités ou bien des systèmes qui sont établis en ce moment. Faque c'est mettons, justement, la Terre est plate, ça, ça vient juste ébranler la science en tant que telle, pis les connaissances communes [...].
[...] les théories du complot, là on parle vraiment des théories du complot, leur but, c'est de choquer justement [...].

Cédric : [...] une théorie qui se base pas sur des preuves ou sur la science, ou que c'est comme dans le fond, c'est basé sur rien, juste sur... le fait que quelqu'un d'autre l'a dit [...].

Six personnes étudiantes ont décrit un contenu de la désinformation ayant des constantes, comme de s'opposer à la société ou à la science, de remettre en question des connaissances ou des acquis acceptés et validés par la ou les sociétés et qu'elles ont un but de choquer, de faire réagir.

Croyance et adhésion

Nous avons questionné les personnes étudiantes sur les raisons pouvant expliquer que des personnes fassent circuler, croire et/ou adhèrent à la désinformation. Selon neuf personnes participantes, il y aurait un profil de personne plus à risque que d'autres.

Selon Juan, les caractéristiques du profil seraient des personnes avec des moyens financiers faibles, Juan : « [...] C'est peut-être une généralisation abusive, mais j'ai l'impression que souvent les gens avec de plus gros moyens sont moins atteints par la désinformation. ». Pour Christophe les personnes sont issues d'un milieu plutôt rural et isolé qui appartiennent à la catégorie d'âge des seniors,

Christophe : Souvent, ça va être des personnes qui ont, [tsé] je veux pas dire ça là, c'est pas des gens qui n'ont pas d'études, mais c'est des gens qui ne sont pas baignés dans un environnement culturel et en apprentissage, on va dire. Faque ça va être du monde qui vont être, je trouve, bloqués dans une époque. Mettons, tu as juste besoin de prendre quelqu'un, je sais pas, quelqu'un d'un trou perdu au Québec qui est rendu relativement vieux, disons 70 ans, qu'il ne s'est pas vraiment promené pis lui il se fie à ce qu'il écoute à la radio, ça m'étonnerait pas qu'il mettons qu'il ait eu genre une vie de bûcheron, [tsé] quelque chose de manuel. Ça m'étonnerait pas que lui à entendre des affaires, il remette les choses en doute, parce que je juge pas, lui il a jamais connu ça comme l'éducation en tant que telle ou bien la science, le partage du partage des preuves, des trucs du genre. Faque il est comme : "Ouais on dit que la terre est ronde. Est-ce que-- pourquoi elle ne serait pas plate ?" Pis des affaires de ce genre [...] Puis c'est ça, les contradictions du gouvernement, donc une grosse perte de confiance, c'est ça, des politiciens et de la science, qui était aussi au début de la pandémie incapable de rassurer la population. Donc, une perte de confiance envers la science qui amène à chercher la réponse ailleurs.

Pour Cédric le lieu de l'information des autres personnes qui lui sont semblables serait les médias sociaux et plus particulièrement les influenceurs :

Cédric : Sinon les médias sociaux, il y a quand même des influenceurs qui aussi disent qu'on devrait pas porter de masque ou se vacciner. Et comme leurs fans y croient, qu'est-ce que eux ils leur disent [...].

Rachel et Juan ajoutent la caractéristique de la méfiance envers les institutions comme un facteur d'adhésion, Juan : « [...] des gens qui pensent qu'on est contrôlé, que le gouvernement nous contrôle. » :

Rachel : La frustration, l'incompréhension de ce qui se passe, la peur. Aussi, le manque de cohérence des dirigeants, la perte de confiance envers leurs dirigeants, envers les politiciens, envers ce qu'ils font, tu sais. Il y a eu-- Moi, mettons, j'ai eu cette perte de confiance là envers le gouvernement pendant un bon moment, là. Donc, je sais qu'il y a beaucoup de gens qui sont tombés dans la théorie du complot avec cette perte de confiance là, la recherche d'une réponse [...].

Selon Cédric et Juan la peur serait un moteur d'adhésion, Cédric précise en amenant l'hypothèse que cette adhésion et les croyances seraient un moyen d'apaiser ces peurs :

Juan : [...] qui pense que les riches nous contrôlent, qu'on est manipulés et puis qui veulent se défaire de cette manipulation-là. Moi, je pense surtout que c'est des gens qui ont peur parce qu'ils ne savent pas.

Cédric: C'est peut-être une manière de se reconforter, comme si quelque chose de grave nous arrive. Ou par exemple, on a peur de la mort. Si je me dis, on vit dans une simulation, donc là, je peux me dire, je ne vais jamais vraiment mourir en tant que tel.

Enfin Amélie, Juan et Christophe terminent le profil avec le manque d'information d'une part et le manque d'éducation d'autre part. Le manque de recherches des personnes pour confronter les dires ou différentes sources et ainsi faire preuve de pensée critique et de sélection de l'information est aussi souligné :

Amélie : je dirais que c'est le manque d'information, les personnes qui ne s'informent pas assez sur des sujets [...] Par exemple, par rapport à la pandémie, mettons, je me promène dans la rue et j'entends des bouts de phrases pis là, moi, je vais juste dire, j'ai entendu comme plein de bouts de phrase, faque, mais en allant pas chercher l'information juste avec ce que j'ai entendu, pis je mets tout ça ensemble, ça forme une fausse idée, je dirai que c'est comme le manque d'information.

Christophe: Moi, je pense que c'est purement du manque d'information pis du manque d'éducation. Parce que veux-veux pas, c'est peut-être cliché ce que je vais dire en ce moment, mais les théories du complot vont vraiment venir des endroits qui sont sous-éduqués.

Juan : Moi j'ai vraiment vu une grosse montée de la désinformation, ça a été faux. À quel point est-ce que les gens étaient capables de croire tout ce qu'ils voulaient, parce qu'on parle d'un événement assez unique ; qui veut dire où est-ce qu'on suivait à chaque jour ? Au début, il y avait des rencontres avec le premier ministre à chaque jour quasiment, donc. Tu sais, tout le temps des grosses nouvelles ! Les gens sont à chaud, ils veulent savoir. Donc, les gens en profitent beaucoup pour faire passer de la désinformation, donc tu tires des fake news. Puis c'est là où est-ce que les gens s'ils font pas attention à leurs sources, c'est extrêmement dangereux. Par contre, moi personnellement j'ai vu vraiment beaucoup de monde, nous sortir des fausses nouvelles [...] Ça, oui, ça a été assez spécial de voir tout ça sur les réseaux sociaux. Et puis les gens malheureusement font pas assez leurs recherches. Est-ce que c'est vraiment une bonne source ? Est-ce que je dois y croire ou pas ? [...].

Il est intéressant de constater que les personnes étudiantes ont décrit des profils totalement en dehors d'eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils ne semblent pas se sentir touchés ou concernés eux-mêmes par une éventuelle croyance ou adhésion à de la désinformation. Rachel a cependant introduit le fait qu'elle avait eu une perte de confiance envers le gouvernement et elle comprenait que des personnes puissent adhérer à de la désinformation suite à ce déclin de confiance.

Contrairement à la description précédente des profils de personnes pouvant être touchées par la désinformation, durant les entrevues, deux personnes étudiantes ont pu témoigner d'avoir à un moment cru à de la désinformation c'est le cas de Jessica et Cédric :

Jessica : Pendant toute la COVID 2020-2021 je connaissais personne qui l'avait eu. Fait que j'étais comme une personne qui connaissait personne qui l'avait eu. Faire comme tous les gens, on nous parle de quoi en fait? genre tsé il y en avait qui était comme, oh ça existe pas! Le gouvernement nous fait peur. Pour vrai, j'ai eu des doutes à moment donné. J'étais comme, je voulais commencer à croire la théorie du complot parce que je comprenais pas, j'avais peur de quoi. J'avais peur de quelque chose d'invisible.

Cédric : c'est que... là, je crois que ça fait longtemps maintenant. Mais je me disais, si on vivait dans une simulation, c'est pas que je croyais ça. Mais je me disais, c'est quoi les preuves qu'on vit ou qu'on ne vit pas dans une simulation ? Et là, finalement, je me suis dit, tant d'années qu'il n'y a pas de preuves.

Nous avons constaté que l'un des étudiants avait pu croire à de la désinformation sans le qualifier ainsi. Jonathan a cité les vaccins soulevant des doutes sur certaines théories du complot. Il a pu exprimer qu'il ne souhaitait pas se faire vacciner :

Jonathan : Mais, je dis, j'ai des valeurs que je respecte. Moi je le prends pas, je respecte ceux qui l'ont pris. Je ne juge personne, mais il y a un vaccin qui s'appelait je ne sais pas. Ça c'est le vaccin qui revenait beaucoup là. Le vaccin de l'AstraZeneca. Où on me disait c'était magnétique. J'ai beaucoup entendu ça. C'était magnétique. Quand tu prenais le vaccin. Ensuite, tu pouvais prendre ton téléphone, tu mettais, sur ton bras, ça collait. Que dans ces vaccins-là, on nous trompe. C'est des vaccins où on fait, il y a du métal dedans. C'est métallique. Ils insèrent des puces dedans. Puis, ça, c'est l'une des choses qui m'a beaucoup beaucoup choqué. J'en ai entendu beaucoup qui m'ont choqué, mais celle-ci, ça me revient vraiment vite à l'esprit. Ça me revient vite dans la tête.

Jonathan a pu citer une information partiellement fausse sur une vidéo ayant circulé sur YouTube en disant qu'un premier ministre français était concerné, mais cela n'était pas le cas et les propos rapportés n'étaient pas exacts et déformés. L'interview concernait Jean-Paul Mira, Chef de service en médecine intensive et réanimation à Cochin et le chercheur de l'INSERM Camille Lochet :

Jonathan : Il y a un premier ministre français, je ne sais pas, je pourrais regarder son nom, ça, c'est réel. Il y a des vidéos sur YouTube. Il s'est permis d'aller dans une chaîne de télévision française et de dire : "Ces vaccins qu'on fait là, on n'est pas sûr de ça et tout." Ce que je veux te dire là, ça a l'air banal, mais ça ne date pas d'aujourd'hui, ça a toujours été comme ça depuis longtemps. Il s'est permis de dire : "Ok ! Il y a Pfizer, AstraZeneca Moderna." Il y avait encore aucun vaccin qui était sorti. Là, on titubait. On essayait des trucs en laboratoire. On faisait les trucs, plein de choses [...] Il y a un premier ministre qui s'est permis de dire, il est allé sur une chaîne de télévision française pour dire : "Le vaccin qu'on est en train de faire-là, les vaccins qu'on essaye, qu'on fait et tout, pour être sûrs de l'efficacité, on va aller tester ça en Afrique sur les africains." Est-ce que toi tu entends parler de ça personnellement ?

[...] Il dit : "Oui, on va aller dans un premier temps tester ça sur les Africains." Et qu'est-ce qu'il dit par la suite ? Il dit par la suite : "L'Afrique, là-bas y ont pas d'ambulances, y ont rien. Ils n'ont pas d'hôpitaux, y ont rien." Une façon de dire : "Ok, les africains en Afrique eux, là c'est pas des êtres humains, c'est des rats de laboratoire. C'est des souris. Ils sont pas comme nous ici en Occident. On va aller là-bas, on va tester eux. S'il y a les Africains qui meurent là-bas, le vaccin, on va essayer de l'améliorer ou on va passer à une autre." Ça c'est un complot. Ce premier ministre, il se permet pas de se lever, d'aller parler de ça là. Il y a beaucoup de personnes qui sont avec lui. Lui, il est comme un messenger, un porte-parole.

Cet exemple permet de voir que Jonathan a pu croire à de la désinformation, mais également être vecteur lui-même de celle-ci.

Nous observons dans certains discours des personnes étudiantes que la désinformation peut avoir une résonance auprès d'eux et plus particulièrement quand cela concerne un sujet qui les touche ou pour lequel il y a un intérêt. Cela laisse entrevoir des répercussions sur leurs manières de s'informer et d'évaluer l'information.

4.2.1.2 Les différentes composantes de la désinformation

Les douze personnes étudiantes ont nommé plusieurs éléments constituant la désinformation, comme les auteurs et leurs motivations, les messages et les interprètes. Ils et elles ont pu décortiquer pendant les entretiens les fonctionnements complexes de ces derniers. Dans le tableau 4.1 se trouvent les résultats synthétisés.

Tableau 4-1 Résultats des différentes composantes de la désinformation mentionné par les personnes participantes

Les auteurs	Les motivations	Les messages	Les interprètes
- Une personne lambda - Un groupe de personnes - Le gouvernement - Les entreprises pharmaceutiques - Politiciens - Patrons de sociétés - Influenceurs	- Trouver un bouc émissaire - Financière - Dissimuler des choses - Pouvoir - Contrôle - Intérêt personnel - Corruption - Brimer les droits - Être réélue - Faire du mal - Influencer	- Textuel - Visuel - Auditif Contenu faux ou déformé Basé sur des événements	- Famille - Entourage proche - Entourage de la famille Actions : - Partagé - Partagé avec soutien - Adhésion - Participation (manifestation)

Concernant les auteurs et leurs motivations, les personnes étudiantes ont distingué les deux types d'auteurs c'est-à-dire officiel (ex. : gouvernement) ou non (personne lambda). Ils et elles ont également cité plusieurs types de motivations de ces derniers, financières (l'argent); politique (corruption, être réélue); social (brimer les droits); psychologique (contrôler, influencer). Pour finir, ils et elles ont fait ressortir la détermination à nuire et mentir. L'aspect du public visé par les auteurs n'est pas vraiment ressorti dans les discours c'était plus la société tout entière.

Concernant les messages, les personnes étudiantes ont distingué plusieurs formes pour les transmettre telles de façon textuelle (post, publication, article), visuelle (image, vidéo), auditive (balado). Selon eux, les

messages peuvent être faux ou déformés pour répondre à la motivation de contrôler ou d'influencer notamment. Ils et elles ont cité des messages notamment basés sur des événements politiques (Pizzagate), scientifiques (la Terre est plate) et sociétaux (Covid19).

Concernant les interprètes, les discours des personnes étudiantes ont fait ressortir la famille, l'entourage proche (amis.es), l'entourage professionnel (collègues), l'entourage de la famille (amis de la famille) comme des interprètes potentiels, car ils partagent de la désinformation. Des personnes étudiantes ont relevé que d'une part l'entourage et la famille deviennent des propagateurs de désinformation, ce qui en fait des vecteurs d'exposition à la désinformation pour les personnes étudiantes et que d'autre part que cela peut engendrer des conflits dans les familles. Plusieurs actions sont mises en place pour faire proliférer la désinformation par ces interprètes : le partage de la désinformation en n'ayant pas lu ou lu partiellement un article; le partage avec soutien d'un article ou d'une vidéo en pensant que c'est véridique ou en adhérant aux idées véhiculées; le partage en adhérant et en étant impliqué dans un mouvement particulier.

Ils et elles décrivent des proches comme des interprètes, ce qui en fait des sources d'exposition à la désinformation. Par exemple, on peut penser aux médias sociaux ou des amis de leurs parents partagent de la désinformation, ou bien sur la plateforme Facebook qui arrive sur leurs fils d'actualité, ou encore des amis.es qui adhèrent à de la désinformation qu'ils et elles font circuler :

Christophe : [...] il y a une de mes amies filles qui croyait dur comme fer que si tu mangeais des ananas [ben] ton vagin allait goûter meilleur en tant que tel pour des relations.

[...] Les quelques amis Facebook de commun avec mes parents qui y ont juste partagé un lien de comme : "Le vaccin n'est pas vraiment efficace sur un blabla." [Tsé] un article classique de genre le vaccin ne marche pas vraiment [...].

Maxime : [...] Là, dans ma famille, il y a comme une partie du côté de mon parrain qui adhère justement à des visions complotistes. Moi, je suis complètement déconnecté des réseaux sociaux, à part avec mes amis, j'utilise surtout Facebook. C'est surtout par mère, qui me dit oh j'ai vu il ont écrit ça, ça n'a pas d'allure. Moi, ce que je ressens de cette partie plus extrême de la famille, c'est qu'on dirait qu'ils sont-- c'est un peu comme ils sont contre les faits [...].

Les personnes étudiantes ont pu décrire des situations de conflits dus à l'adhésion de désinformation dans les familles ou avec des proches comme des amis.es.

Juan : [...] Il y a ma tante, quand je suis allé en France cet hiver, qui se voulait pas se faire vacciner, et puis qui forçait ses enfants à pas vouloir se faire vacciner, et puis. Moi, c'est ce que je trouvais triste parce que mon cousin, il est un peu forcé à le faire, lui ce qu'il voulait, c'est jouer au soccer, mais ils ont mis les mesures en France, comme qu'il fallait être vacciné. [...] Et puis, il se faisait même intimider à l'école parce qu'il n'était pas vacciné alors que lui voulait se faire vacciner. Il voulait pouvoir participer à ces activités-là, mais sa mère

ne voulait pas, puis lui, ça l'a amené vers le fond. Je me suis fait entendre sur mon point de vue sur cette situation-là, mais, malheureusement, quand elle pense quelque chose, c'est pas facile, elle a entendu des choses, elle est persuadée que c'est vrai. Puis elle est encore plus effrayante, plus solide sur ses appuis que je le suis moi en ayant des connaissances de toutes les sources par rapport à la COVID, donc.

Cédric : il (cousin) vient de la famille à mon père. Pis eux, ils habitent en... Alberta, donc on les voit une fois en cinq ans à peu près. Là, on est allé les voir pendant la semaine de relâche [...] Mais... apparemment, ils partaient quelque part pour pas nous voir. Parce que, eux, toute la famille dans l'Ouest sont plus antivax, anti-vaccins, anti-masques. Mais lui, le fait que nous, on soit pour ses mesures, ça l'affecte. Ben, il était tellement contre, qu'il voulait pas nous voir [...] Donc ça, ça m'a quand même surpris un peu, qu'il pouvait pas mettre... un peu ses... ses... Je ne sais pas le mot, ses opinions de côté, ses croyances de côté pour comme voir sa famille, qu'il a pas vue en cinq ans, ça m'a plus surpris.

Cela permet d'entrevoir que la désinformation peut avoir des effets directs dans la vie des personnes étudiantes. Dans la prochaine section, nous allons voir les effets et répercussions que cela peut avoir sur la manière dont les personnes étudiantes s'informent.

4.2.2 Les effets et les répercussions sur l'information

À l'aide des discours et perceptions des personnes étudiantes, nous rapporterons quels sont les éléments qui ont des effets ou des répercussions sur leur manière de s'informer. Nous verrons tout d'abord la question de la méfiance envers les institutions politique et scientifique. Nous présenterons ensuite les conflits que cela entraîne. Puis nous verrons le droit d'expression comme une acceptation de la désinformation. Nous aborderons ensuite les thèmes de l'imaginaire, de la fictionnalisation, puis du doute, enfin, à propos de la distinction entre l'exactitude et l'inexactitude.

4.2.2.1 Méfiance envers les institutions

Dans la section précédente, nous avons vu que certaines personnes étudiantes montraient une certaine méfiance envers les médias depuis le début de la pandémie, les rendant méfiants envers les informations issues des institutions médiatiques ou ayant des réactions de rejet en évitant de les consulter. Comme nous l'avons traité dans la problématique avec les définitions de la désinformation, elle se base sur des informations pouvant incriminer, remettre en cause ou réfuter complètement la crédibilité des gouvernements ou des recherches scientifiques. Nous allons voir dans les discours des personnes étudiantes quelle est la confiance qu'ils accordent aux informations véhiculées par les institutions scientifiques et gouvernementales dans un contexte pandémique.

Défiance et institutions scientifiques

Les personnes étudiantes ont fait ressortir plusieurs caractéristiques qui leur permettent de faire confiance ou non à la science, à la recherche scientifique ou aux scientifiques.

Parmi les 12 personnes étudiantes, deux ont répondu sans hésitation avoir confiance en la science et les scientifiques, Maxime : « J'ai tout à fait confiance en la science et en les scientifiques. ». Quatre personnes étudiantes ont fait une différence entre la science et les scientifiques en disant que les scientifiques, eux, devaient répondre aux exigences des compagnies qui les emploient, dont le but est de faire de l'argent. Christophe nous explique le phénomène en prenant l'exemple de l'industrie du tabac :

Interviewer: Est-ce que tu penses toi que les scientifiques pourraient avoir des intérêts cachés ? Est-ce qu'en général, toi tu fais confiance aux scientifiques ?

Christophe: En général, je dirais que oui. Parce que, habituellement, un scientifique se veut de faire quelque chose pour la science, de quelque chose qui va être purement objectif pour des découvertes. Mais c'est certain qu'il peut avoir des motifs pour ces découvertes-là. Mettons, des compagnies de cigarettes font des recherches spécifiques sur les bienfaits de la cigarette, par exemple dans le temps. Ça, c'est un motif caché des compagnies. Ce n'est pas nécessairement les scientifiques, parce que les scientifiques subissent les exigences d'eux autres qui leur fournissent l'argent. Parce que les scientifiques, ils sortent pas le cash du ciel pour faire leurs recherches.

Le critère de la réfutabilité de la science est revenu dans le discours des personnes étudiantes. Pour certaines, cela est normal et va avec la notion d'évolution, comme l'exprime Christophe en mentionnant que personne n'a la « vérité absolue »; « [...] Pis c'est normal qu'il y aille à revenir sur des décisions ou bien à remettre en cause certaines choses parce que sinon il y aurait pas de but, il y aurait pas d'évolution, parce qu'on resterait sur nos idées fixes ». Pour Claire, le critère de réfutabilité avec l'évolution des connaissances est vécu comme une contradiction entre les scientifiques, ce qui prouve que la science n'est pas fiable :

Claire : [...] dans mon cours d'éducation physique, par exemple, on m'avait dit que le vrai ennemi du corps humain, c'était le sucre et non le gras. Sauf que, il y a des gens qui ont été payés pour faire des études, qui disaient que c'était le gras qui était plus dangereux pour le corps et non le sucre. Et je me dis. C'est peut-être que même les scientifiques, ils sont corrompus et puisque, ou ils empochent, c'est pas possible, leur rôle, c'est de ne pas faire d'erreurs, mais s'il y a une étude qui prouve ça, il y a probablement une étude qui prouve le contraire [...].

Jonathan quant à lui nous a expliqué qu'il a confiance en la science, mais seulement sur les sujets ne touchant pas ou ne remettant pas en question sa religion ou ses convictions personnelles : « [...] moi je suis aussi un religieux. Il y a les trucs que je crois dans la religion, que la science contredit totalement. [...] Il y a certaines choses que je peux pas faire confiance à la science. »

Nous observons à l'analyse des discours que la confiance en la science revêt plusieurs aspects de complexité. Tout d'abord, certains.es font la différence entre science et scientifiques, car les personnes scientifiques, même en ayant des intérêts positifs à la base, peuvent être corrompues par les compagnies qui les embauchent. On s'aperçoit également que le critère de réfutabilité de la science peut être perçu comme insécurisant et qu'il peut provoquer un questionnement sur la confiance. Enfin, Jonathan a exposé le conflit qu'il y avait entre sa confiance en la science et ses croyances religieuses et convictions personnelles.

Défiance et institutions gouvernementales

Pendant les entretiens seulement deux personnes étudiantes ont dit faire confiance au gouvernement et trouver normal qu'il puisse se tromper et que, dans l'ensemble, le gouvernement avait bien géré la pandémie;

Jessica: [...] Mais moi, j'ai toujours pensé que ces gars-là, au final, ils font de leur mieux. Il n'y a pas de livre qui leur dit quoi faire. S'il y a une pandémie de COVID-19 qui arrive. On pouvait pas le prévoir [...].

Huit personnes étudiantes ont exprimé des doutes concernant le gouvernement. Certains.es ont parlé d'un effritement de la confiance envers le gouvernement depuis la pandémie :

Rachel: [...] il aurait fallu que le gouvernement nous... consulte le peuple avant de faire plus de mesures, avant de les changer à tous les mois [...] Puis, pour moi, le gouvernement a perdu beaucoup de crédibilité à cause de ça.

Interviewer: Ça va affecter comme ta confiance dans le gouvernement?

Rachel: Oui. Oui, oui, oui, oui. Puis c'est ça, donc. Puis il y a eu tout cet agacement-là que-- Je vais revenir sur les journalistes qui semblent ne pas voir ça du tout. Genre, ne quasiment jamais critiquer ce manque de cohérence, ce manque de consultation du peuple, ce manque de-- C'était-- Même dans les politiques, même dans les partis, tout le monde était d'accord avec Legault, il y avait pas de contrepartie, alors qu'en démocratie [...].

D'autres ont des doutes sur les informations transmises en disant qu'il pouvait cacher des informations pour plusieurs raisons, le bien commun ou pour ses propres intérêts :

Juan : [...] parce que si il cache des trucs, mais souvent c'est dans le sens du bien commun.

Maxime: Bien, c'est sûr que, comme dans toute politique, l'intérêt c'est de conserver le pouvoir et que souvent, on va essayer de jouer avec l'opinion publique.

Arthur explique comment, pour lui, le gouvernement cache des informations qui ont des répercussions sur son droit à l'information :

Arthur : [...] je pense qu'on devrait avoir le droit de, tu sais, de savoir de quoi il en est question. Et le droit d'avoir accès à l'information véritable tout le temps. Mais en même temps, je pense que c'est plus facile d'exercer un certain contrôle. Puis c'est plus facile de gérer en filtrant l'information.

Jessica parle de la montée de la méfiance envers le gouvernement québécois, mais également canadien en citant des propos qu'elle voyait sur les médias sociaux :

Jessica : [...] J'ai beaucoup vu, mettons, sur les réseaux sociaux des gens qui étaient vraiment contre Legault, pis fuck Legault, fuck Trudeau, peu importe, peu importe.

Ces propos vulgaires et haineux interrogent sur la notion de conflit qu'entraîne la désinformation sur les médias sociaux, d'une autre manière que ce que nous avons vu dans la première partie avec les conflits au sein des familles.

4.2.2.2 Perceptions de censure et droit à la liberté d'expression

Durant les entretiens, huit personnes étudiantes ont expliqué que, depuis le début de la pandémie, ils et elles avaient pu voir ou vivre des conflits dans leur famille comme nous l'avons vu précédemment, mais également des personnes étudiantes témoignent d'un moment où les opinions différentes seraient disqualifiées et marginalisées.

Division sociale et désinformation

Jessica et Marianne expriment que, selon elles, certaines formes de désinformation, et notamment le terme « complotiste » ou « théorie du complot » sont devenues un moyen de disqualifier des personnes défendant des idées ou des opinions différentes, ce qui crée un climat de conflit entre les personnes.

Jessica : Genre non, je trouve ça bizarre et je trouve que ce n'est pas approprié de qualifier ça comme ça. Mais on peut dire que c'est une théorie parmi d'autres théories. Ce n'est pas parce que, qualifié de théorie du complot, je pense qu'on a comme une idée préconçue. Mais pas tous, mais comme une partie de la population a une idée préconçue comme négative envers les théories du complot. Pis, sur les réseaux sociaux, c'est sûr que des fois ça fait des clashes. Justement, comme j'ai dit tantôt, il y en a qui lancent des statements sans vraiment, sans avoir des sources valides, tout ça. Pis que les gens vont dire ça c'est une théorie de complot. Mais là, ça, c'est comme si ça qualifie toutes les théories du complot comme genre, une personne, une fois qui dit une affaire conne.

Interviewer: Puis, est-ce que tu penses que le gouvernement, lui, il l'utilise des fois ? As-tu déjà entendu comme des gens du gouvernement l'utiliser ? Puis, est-ce que tu penses qu'ils s'en servent de la bonne façon ?

Marianne: Ouais, ils l'ont utilisé. Puis non, je pense pas qu'ils l'utilisent de la bonne façon, pas du tout ! C'est encore utilisé comme insulte. Pis, c'est une manière de diviser la population de faire : "Si tu m'écoutes pas, [ben] tu vas être à part de la société." [...] Ouai, il y en a beaucoup qui utilisent ça. Souvent, le monde qui ont

pas d'arguments vraiment. Souvent, ils vont avoir rien à dire. Pis, aussitôt que quelqu'un amène des codes différents-- j'avais une amie qui avait une opinion vraiment radicale. Pis là, elle s'est fait traiter de complotiste plein de fois, tellement qu'elle est partie de l'école. Elle se sentait pas bien [...] Pis même des professeurs, on dirait que ils ont de la misère à être objectifs. Ils vont tout de suite juger le comportement de certaines personnes, pis les rabaisser. Pis, mais [tsé] moi ma valeur, c'est l'ouverture d'esprit là, faque j'ai des amis qui ont toutes sortes d'opinions sur plein de choses [...].

Juan décrit des idées semblables à Marianne d'une « division de la population » en parlant pour sa part d'une séparation sociale notamment visible dans les écoles.

Juan : c'est plus cette séparation sociale que ça a créée là. Dans le sens que, même on le vit dans les écoles primaires et maternelles, qui est vacciné, qui ne l'est pas. Et puis on joue au médecin qui doit vacciner les jeunes qui ne sont pas vaccinés. Ça c'est, c'est un dit long, j'ai vu ça justement sur Radio-Canada, et puis le psychoéducateur de l'école, il était genre. C'est fou de voir à quel point ce que la société reflétait dans une cour d'école.

Perception de censure

Rachel et Marianne parlent de la censure comme un effet de non-acceptation des idées ou opinions différentes:

Rachel : [...] je suivais un docteur de France, un vrai qui travaille dans un hôpital et tout, puis cette personne-là, bien, elle a été censurée, puis ça m'a fait du-- Bien, j'ai trouvé ça frustrant parce que cette personne-là amenait une autre vision des choses. Puis c'était une personne qualifiée [...].

Marianne : [...] j'écoutais un documentaire sur des recherches justement faites sur le Covid, pis tout ça, pis sur la pandémie dans le fond. Puis, il y a eu des personnes qui ont fait partie du documentaire. Pis qu'aujourd'hui, ils ont tout perdu. Puis, ils doivent se cacher là. Ça dépend lesquels, mais il y en a qui ont vraiment dit une opinion différente. Pis, ça leur a coûté leur métier et leur vie quasiment là. Ils sont pas morts, mais je veux dire, ils peuvent plus sortir dehors librement là.

Dans leur témoignage Rachel parle du Docteur Raoult et Marianne du « documentaire » *Hold-Up*. Le docteur Raoult est actuellement dans des controverses concernant sa dernière recherche auprès de l'Ordre des médecins en France. *Hold-up* a fait la une de plusieurs journaux et séances de décryptages par des médias afin de dénoncer et déconstruire les contre-vérités contenues dans ce documentaire. Les plateformes comme YouTube ou Facebook avaient effectivement fermé les comptes associés à l'auteur du « documentaire » *Hold-up*. Les politiques contre la désinformation peuvent donc être perçues comme de la censure. Rachel et Marianne renforcent et mettent l'accent sur le droit à la liberté d'expression comme point primordial, même si les informations sont de la désinformation.

Ces étudiants expriment leurs ressentis d'une vision de l'information et de l'expression d'idées ou d'opinions différentes devenue difficile et conflictuelle, qui serait stigmatisée et rendue marginale en

utilisant notamment le terme de théorie du complot. Rachel et Marianne renforcent et mettent l'accent sur le droit à la liberté d'expression comme point primordial, même si les informations sont de la désinformation.

Le droit à la liberté d'expression

Durant les entretiens, cinq personnes étudiantes ont évoqué le droit à la liberté d'expression comme un droit pour les gens d'exprimer ce en quoi ils croient même s'ils ont tort ou ils disent des choses inexacts :

Rachel : Mettons, certains médecins qui affirmaient que, mettons, le vaccin était pas bon, bien, il y a eu... ils ont été censurés. Il y en a eu quand même beaucoup. Il y en a eu qui ont affirmé qu'ils perdraient leur travail si ils osaient aller contre le gouvernement. [...] Quand tu vois Facebook ou tout qui censure beaucoup de gens. Tu sais, les gens ont le droit de s'exprimer, on est dans un pays libre. Ils ont le droit de s'exprimer même s'ils ont tort [...]. [...] mettons que c'est un complot du gouvernement pour tous nous tuer, là. Tu sais, je suis pas d'accord avec ça, je pense pas que les gouvernements veulent tous nous tuer, mais c'est-- Ils ont le droit de l'exprimer. Ça-- T'as pas à amener la censure, à part si ça amène à la haine, bien sûr. Mais c'est ça-- Mais ils ont le droit de s'exprimer pareil, puis il y a eu beaucoup de censure à ce niveau-là dans les médias sociaux.

Maxime: Mais pour moi, le droit de manifester, c'est très important. Je comprends l'intérêt de ça, mais il y a des limites, un peu comme la liberté d'expression. Il y a des limites au droit de manifester, surtout quand ça va impacter des gens qui adhèrent pas forcément à ça. Je parle, je pense aux enfants. Les enfants de ces personnes là, de ces complotistes là sont pas forcément obligés d'être impliqués dans des discours aussi extrêmes [...]

Amélie : moi, je dis que tout le monde peut défendre en quoi il croit. Si tu crois pas en les vaccins et qu'il y a une manifestation, mais tu peux y aller pour manifester comme quoi tu crois pas au vaccin, mais sans les messages haineux puis sans violence.

Cédric : [...] je suis vraiment-- je ne suis pas pour leurs propos. Mais en même temps, je crois qu'ils ont le droit de s'exprimer comme ils veulent, tant que ça n'enfreint pas la liberté de quelqu'un d'autre et que tant qu'ils portent le masque, même s'ils sont contre, tant qu'ils le portent, tant qu'il faut qu'ils le portent.

À travers les dires des personnes étudiantes, nous constatons qu'ils et elles peuvent considérer la liberté d'expression comme un droit fondamental avec des limites extensibles en assimilant le phénomène de la désinformation aux droits de manifester, par exemple. Pour les personnes étudiantes, la limite serait les droits et les libertés de l'autre ou la haine et la violence. Rachel exprime son incompréhension de la censure dans les médias ou les médias sociaux de médecins contre la Covid en disant qu'ils ont le droit de s'exprimer sans être censurés. Cela montre qu'il y a une barrière empêchant la propagation de la désinformation qui est le droit à la liberté d'expression. Rachel amène également une dualité qui est de dire à la fois que la limite à ce droit est la haine, mais elle cite comme exemple quelqu'un qui aurait le droit de dire « c'est un complot du gouvernement pour tous nous tuer ». Cela met en lumière la difficulté à mettre une limite au droit à la liberté d'expression qui vient prédominer sur la tentative des plateformes de réduire les comptes ayant du

contenu inexacte ou prônant de la désinformation. La censure serait un moyen de rendre plus crédibles les discours ou les personnalités censurés.

Par la vision de la liberté d'expression exprimée par les personnes étudiantes, nous observons qu'ils et elles peuvent être très tolérants.es envers les informations que peuvent transmettre les autres ainsi que les croyances ou les idées qu'ils défendent.

4.2.2.3 Imaginaire et fictionnalisation

Pendant les entretiens nous nous sommes rendu compte que certaines personnes étudiantes (cinq) pouvaient exprimer des liens entre la fiction et la désinformation, comme élément venant complexifier l'exactitude ou l'inexactitude d'une information :

Maxime : Mais je pense qu'il y a une analogie à faire avec les dirigeants de ce qu'on appelle les GAFA, les grandes entreprises de ce monde très, très, très puissantes. Ça peut se démontrer. Je ne dirais pas que ces gens-là contrôlent le monde comme on le pense vraiment, sous forme d'un gouvernement qui dirige directement, qui commande. Mais ils vont avoir une influence qui va effectivement changer le monde [...].

Maxime expose un premier élément qui est que la désinformation peut être associée ou reliée à un élément politique, scientifique ou autre de nos sociétés, donc qu'elle peut se fonder sur un élément réel pour se construire. Rachel quant à elle, ajoute que les complots, ça existe et que cela conteste la notion d'exactitude ou d'inexactitude :

Rachel : [...] je vais prendre l'exemple de Joe Biden, le pédophile. Tu sais, ça amène l'attention à Joe Biden, puis à savoir son comportement. Est-ce qu'il est vraiment pédophile? Est-ce que genre-- Tu sais, tu regardes sur genre Internet, les vidéos, puis comment il prend les femmes. Tu sais, tout-- Ça t'amène l'attention sur certaines choses, puis ça amène tout à questionner. Est-ce que c'est vraiment vrai? Est-ce que la NASA aurait pu mentir? Parce que ça existe, des complots, il y en a eu. Donc, c'est ça le problème aussi, tu peux pas dire qu'il y a pas eu de complots [...].

Marianne soulève un point faisant penser à l'expression « il n'y a pas de fumée sans feu ». Elle se demande pourquoi il y aurait tant d'efforts d'investis pour censurer une personne si les informations dites n'étaient pas exactes. Marianne à travers ses dires, nous donne un aperçu d'un entremêlement entre la réalité et la fiction :

Marianne: Ils ont fait un film dessus.

Interviewer: Oui, WikiLeaks. Donc, tu penses que c'est ça, y a des lanceurs d'alerte, des gens qui auraient connaissance de secrets ou de découvertes scientifiques, qui seraient pas biens pis qui oseraient pas le dénoncer parce qu'ils auraient peur finalement des représailles ?

Marianne: [Ben] [tsé] ce qui me fait réfléchir, c'est-- il y a un chercheur ou whatever, quelqu'un qui a vraiment cherché, qui a fait des recherches pis qui dit : "Un tel, y'amène une nouvelle affaire." Pis là, tout de suite, on essaye de le taire, on essaye de le cacher. Ça, ça me fait questionner. Si ça serait pas la vérité, est-ce que [tsé]- je sais pas, est-ce qu'ils mettraient autant d'efforts à vouloir le taire ? Je suis pas en train de dire que nécessairement tout ce que tout le monde dit est la vérité [...].

Cela vient interroger sur la difficulté à faire la différence entre ce qui est vrai et ce qui est faux, car la désinformation peut se baser sur des faits réels pour ensuite asseoir une croyance ou une conviction. De plus il y a déjà eu des complots par le passé donc les éléments apportés pourraient être véridiques. Jessica et Cédric viennent approfondir cet élément apporté par Marianne de la notion de l'imaginaire c'est-à-dire de la fictionnalisation qui serait le pont entre le fait (prouvé et validé) et la désinformation à travers notamment des médias, cultures (séries, films) :

Jessica : [...] Peut-être sûrement qu'y ont des informations qui ne sont pas dévoilées au grand public. Je veux dire, j'écoute District 31. C'est la police pis, y a plein d'infos qu'ils disent pas. Parce qu'ils veulent pas choquer la population. Peu importe. Fait que genre c'est l'exemple qui me met en tête. Mais, tu sais, je suis convaincu que ils ont pas souvent tout dit pis ils gardent des trucs en réserve [...]

Cédric : [...] je crois que ça fait longtemps maintenant. Mais je me disais, si on vivait dans une simulation, c'est pas que je croyais ça. Mais je me disais, c'est quoi les preuves qu'on vit ou qu'on ne vit pas dans une simulation ?

Interviewer: C'est quand la fiction, la réalité se mêlent, puis où c'est difficile de savoir, qu'est-ce qui est vrai, qu'est-ce qui est faux.

Cédric: Ouais, exactement.

Interviewer: Finalement, vous êtes venu à la conclusion que c'était pas possible, on peut pas vivre dans une fiction ?

Cédric : Ouai, mais je me disais, je crois pas... je me disais, y a pas de preuve qui dit que c'est possible. Donc, je suis certain qu'il y avait pas de preuve et que je devais pas y croire, non.

Par les propos des personnes étudiantes, nous observons la complexité de connaître les informations qui sont exactes ou inexactes et du processus d'interrogation que cela demande pour éviter de se référer à l'imaginaire ou à la fictionnalisation. En effet, la désinformation peut se fonder là-dessus et que les média-culture en regorgent.

4.2.2.4 Doutes et distinction de l'exact et de l'inexact

Comme nous l'avons vu précédemment, la distinction des informations exactes et inexactes est une tâche complexe, elle fait appel à plusieurs niveaux de réflexion et de questionnement, notamment pour éviter une

confusion entre fiction et réalité. Six personnes étudiantes ont renforcé cette complexité en exprimant la question du doute :

Jonathan : [...] je ne croyais pas à ça, mais, il y avait un petit doute.

Arthur : [...] C'est comme dans l'exemple du pizzagate, dès qu'on dit, eux ils font partie d'une secte diabolique, ils ont perdu mon attention, un peu comme-ci se sont des choses que je me dis : "ça se peut quasiment pas--". Ça devient des choses invraisemblables.

Le vocabulaire du doute reflète cette dualité entre le « non ce n'est pas possible, mais si cela l'était tout de même », cela insère une sorte de doute entre la personne étudiante et l'exactitude ou inexactitude de l'information et la difficulté à avoir des certitudes. Arthur exprime cela en disant que ce sont des informations sorties de l'imaginaire, que ce sont des choses invraisemblables, mais qu'en même temps il ne peut pas dire que « cela ne se peut pas », mais cela ne « se peut quasiment pas ». À ce doute s'ajoute la difficulté de juger si une information est exacte ou inexacte suite à une désinformation multiforme (vidéo, textuelle ou autre) :

Jonathan : Et puis, j'essaie un peu avec ça de faire un peu ma propre opinion. Mais, de toutes ces vidéos, je peux pas vous dire que telle est vraie. Parce que je n'ai rien pour me fonder pour savoir que la vidéo vient d'ici. Le virus vient de tel pays ou le virus vient d'ici. [...] Parce que toutes les vidéos que j'écoute, il y a toujours des sources. Chacun va te dire, ça vient d'ici, de telle source. Finalement, au contraire, tu sais plus qu'est-ce qui est vrai que ce qui est faux.

[...] Moi, je peux pas toujours évaluer, qu'est-ce qui est vrai ? Qu'est-ce qui est faux ? Comme sur YouTube. Là, je vous ai dit le virus, j'ai écouté une vidéo où ils m'ont prouvé de toutes les manières que le virus était pas né en Chine. C'est un virus qui a été fabriqué par les Américains pour détruire les Chinois. J'ai aussi écouté d'autres où on disait que le virus vient de l'Afrique. Tu sais, il y a vraiment de tout et de rien sur YouTube.

Juan : Par exemple, la guerre en Ukraine, il y avait tout un--. C'est-à-dire tu as beaucoup de vidéos sur un pilote ukrainien, comme quoi qui aurait abattu ces sept avions et tout. Et puis c'est genre un héros national, puis c'était beau à y croire, honnêtement. Ici ça faisait très héroïque, très emblématique du pays.

Interviewer : [...] Au fond, comment vous faites pour distinguer le vrai du faux quand vous regardez cette vidéo-là ou quand vous regardez autre chose ? Mais c'est quoi comme vos critères ?

Eva : Je me dis que, si j'ai jamais entendu parler ou vu quelque chose du genre, c'est peu probable.

Interviewer : Mais si vous avez déjà vu de l'information avant ou ça vous a dit quelque chose, il y aura plus de chances, peut être que ce soit vrai ?

Eva : Ouais. C'est vraiment dur à dire.

Interviewer : Oui, c'est vrai que c'est pas toujours facile--.

Eva : Moi même j'ai de la misère à le dire.

Les personnes étudiantes expriment qu'il est rendu difficile d'identifier si une information est exacte ou inexacte pour plusieurs raisons : la massification de l'information, la complexité de la véracité des vidéos ainsi que les informations se contredisant avec des sources différentes.

4.2.3 Résumé

Cette section nous a permis de prendre connaissance des perceptions et vécus des personnes étudiantes concernant les effets et les répercussions de la désinformation sur leurs manières de s'informer. Nous avons tout d'abord vu que la méfiance envers les institutions gouvernementales et scientifiques entraîne une diminution de la crédibilité concernant les informations que ces institutions véhiculent. Par la suite les personnes étudiantes ont mis l'accent sur l'importance primordiale pour eux du droit à la liberté d'expression, même si cela véhicule des idées ou fait inexactes, les mesures pour lutter contre la désinformation étant perçues comme de la censure atteignant la liberté d'expression. Nous avons observé un possible lien entre la fictionnalisation et la désinformation quand la réalité et la fiction s'entremêlent, ce qui peut rendre la désinformation difficile à distinguer, car scénarisées. Enfin, nous avons observé que les personnes étudiantes présentaient des doutes et des difficultés à juger de la véracité d'une information sur les médias sociaux. La partie suivante va nous permettre d'approfondir la relation des personnes étudiantes avec l'information en exposant les pratiques déclarées d'évaluation de l'information sur les médias sociaux.

4.3 Les pratiques déclarées au regard de l'étape de l'évaluation de l'information

Lors des entretiens, nous avons abordé avec les personnes étudiantes, leurs pratiques concernant l'étape de l'évaluation de l'information sur les médias sociaux. Les résultats vont être exposés en deux points. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux critères d'évaluation qu'il et qu'elles utilisent pour juger de l'exactitude ou inexactitude d'une information, puis dans un deuxième temps, nous distinguerons toujours qualitativement si le parcours scolaire semble jouer un rôle dans la démarche d'information et son évaluation.

4.3.1 Critères d'évaluation

Nous allons exposer les critères d'évaluation déclarés par les personnes étudiantes dans leurs pratiques sur les médias sociaux. En effet, en plus des quatre critères que nous avons sélectionnés soient : la qualité; la crédibilité; l'autorité et la validité sociale, au cours des entrevues, quatre autres critères ont émergés soient : l'intuition; les connaissances antérieures et le jugement sans intermédiaire. Le tableau, ci-après, présente de manière synthétique les résultats obtenus.

Tableau 4-2 Résultats des critères d'évaluation utilisés par les personnes étudiantes

Intuition	Qualité de l'information	Crédibilité de l'information	Autorité de l'information	Connaissances antérieures	Validité sociale de l'information	Jugement sans intermédiaire ou par soi-même
Les indicateurs le composant:	Les indicateurs utilisés :	Les indicateurs utilisés :	Les indicateurs utilisés :	Les indicateurs le composant:	Les personnes validant l'information :	Les indicateurs le composant:
Expérience	Vérifiabilité de l'information	Expertise de l'auteur	Contenu	Expertise individuelle	Parent	Idée
vécue		Crédibilité de surface	Support	Connaissance, savoir et expertise	Expert	Jugement
vision du monde		Présence et qualité de sources bibliographique				Critique
						Lucidité
						Logique

4.3.1.1 L'intuition

Lors des entretiens, l'intuition a été un critère discuté avec les douze personnes étudiantes, celui-ci représente une étape importante dans l'évaluation de l'information. Pour sept personnes étudiantes, c'est le critère qui va déclencher ou pas une évaluation de l'information avec d'autres critères d'évaluation.

L'intuition serait constituée, selon Christophe, de son « expérience » et son « vécu » tandis que Claire le décrit comme sa « vision du monde ».

L'intuition fonctionnerait tantôt comme un filtre, Claire : « c'est sûr que ma vision du monde peut affecter cela. », tantôt comme un premier critère d'évaluation :

Juan : [...] En premier lieu, j'aurai un sens critique face à ça. Est-ce que c'est complètement tiré par les cheveux ou est-ce que c'est logique ? Puis maintenant, si ça me paraît logique, ben! prenons que je ne vais peut-être pas faire de recherche.

Tantôt comme unique critère d'évaluation:

Jessica: Ce qui est sûr, j'ai un peu tendance à quand même croire ce que je vois direct, pis à pas tout le temps me poser des questions [...] Si les informations qui me sont présentées me semblent vraies, je me sens plausible, c'est sûr que j'ai aussi plus tendance à le croire.
[...] je pense que je peux quand même me fier à mon feeling. [...] Tu sais j'essaie de tout le temps, me sentir bien dans mes décisions et dans ce dont je crois.

Jonathan : J'ai ma vision des choses. On me pose un problème. Moi, je pense avec mon expérience, avec ce que j'ai appris, avec la façon dont mes parents m'ont éduqué, avec ma façon d'appréhender, je peux donner mon point de vue.

Eva: Admettons que je ne suis pas sûre sur quelque chose, mais qu'à l'intérieur je suis comme convaincue. Je me dis que ça doit être cela, mais j'irai pas crier sur tous les toits, comme l'intuition que j'ai eue.

Selon Jessica, Jonathan et Eva, l'intuition serait un élément qui permettrait d'être en adéquation avec soi-même, incluant son éducation et ses croyances.

Christophe et Arthur apportent quant à eux un bémol à l'utilisation de l'intuition en disant qu'ils s'en méfient et que c'est un élément qui va leur permettre de douter :

Christophe : [...] Mais c'est rare que je vais me fier sur seulement mon intuition. C'est certain que l'intuition, veux-veux pas, ça vient de mon background. Faque mettons, je vais lire : "Mais les ordinateurs est une cause de myopie pour les jeunes enfants." Peut-être que mon intuition va faire : "Pas sûr que ce soit vrai. Parce que regarde, t'es sur des écrans depuis ta jeunesse pis t'es pas myope là." Pis je vais être comme : "Ouais, mais c'est vrai ça ?" Pis là justement, c'est ce doute-là que mon intuition va apporter, que je vais faire plus de recherches. Mais je ne vais pas prendre mon intuition, prendre mes guess pour du cash [tsé], mais pour faire : "Ah, mais je pense que ça c'est vrai, je peux y croire." Pis arrêter ça là.

Arthur : [...] C'est-à-dire que, pour dire que quelque chose est vrai, je ne me fie pas mon intuition, mais pour dire que quelque chose est faux, là je m'y fie.

Nous venons de voir que l'intuition est un critère qui peut revêtir un caractère évaluatif important, en pouvant être le premier critère et parfois l'unique dans le processus d'évaluation de l'information. Il semble qu'il permette d'être en adéquation avec ses convictions, son éducation ou ses croyances personnelles. Christophe et Arthur ont apporté un côté critique à leur intuition en introduisant que cela ne suffisait pas tout le temps pour évaluer l'exactitude des informations, mais que, pour évaluer l'inexactitude, elle suffisait. L'intuition peut donc être considérée comme un premier critère pour trier une ou des informations et prioriser celles qui vont être lues, pour ensuite les vérifier et évincer les autres.

4.3.1.2 Les connaissances antérieures

Six personnes étudiantes font intervenir dans leur démarche d'évaluation le critère des connaissances antérieures comme un facteur d'expertise individuelle qui comprendrait :

- les connaissances acquises au moment de la consultation de l'information :

Maxime : [...] Mais j'appellerais pas ça une intuition, mais c'est une brève analyse que je fais sur la base de mes connaissances actuelles.

- L'expérience, le vécu individuel et l'éducation :

Christophe : Faque en général, c'est pas mal ça. Mes sources, mon expérience, mon vécu, mes connaissances générales, ce que j'ai appris [...].

Jonathan : J'ai ma vision des choses [...] Moi, je pense avec mon expérience, avec ce que j'ai appris, avec la façon dont mes parents m'ont éduqué, avec ma façon d'appréhender, je peux donner mon point de vue.

- Les événements historiques :

Christophe : [...] sinon, pis je me fie aussi avec les événements historiques passés.

Pour certains.es personnes étudiantes, les connaissances antérieures se mêlent avec l'intuition, car elles sont une constituante de ces dernières. Les connaissances sont vues par les personnes étudiantes comme quelque chose d'acquis par l'étude ou la pratique, c'est-à-dire qu'il peut s'agir des connaissances liées à l'expérience de vie ou à l'éducation.

4.3.1.3 La qualité de l'information

Quand nous avons demandé aux personnes étudiantes comment ils et elles évaluaient l'information, le critère de qualité qui est revenu à huit reprises avec l'un des éléments le constituant, est la vérifiabilité de l'information.

La vérifiabilité de l'information a été citée par cinq personnes étudiantes en mettant en avant l'importance de la source d'information consultée, soit une information qui puisse être vérifiée peu importe la source (médias traditionnels ou sociaux) et que l'information soit relayée sur d'autres sources réputées fiables :

Maxime : Je me base surtout sur les médias officiels, essentiellement sur Radio-Canada ou Le Devoir. Ce sont des médias en qui j'ai confiance parce qu'ils véhiculent souvent des faits vérifiables. Il faut que ce soit vérifiable. [...] je vais utiliser certaines émissions sur YouTube, mais certaines émissions toujours vérifiables. Souvent, les vidéos qui vont analyser, par exemple des sujets politiques, il faut fournir des sources ou c'est quelqu'un qui est connu justement. Je pense à l'émission sept jours sur Terre, qui est une émission d'actualité politique internationale qu'on a vue dans le cadre de mon cours de politique [...].

Christophe : Ouais, vraiment avec la pandémie. J'ai vraiment commencé à faire des recherches plus approfondies en tunnel, de diversifier mes sources, puis de, oui, voir en profondeur quand même des sujets. Au lieu de lire un article pis faire genre : "Oui, ça fait du sens." Puis de l'envoyer à des amis directement.

Claire: J'aurais tendance à me dire que si plusieurs des grandes radios reconnues comme Radio-Canada, ou des articles de journaux dans Le Devoir ce soir, si plusieurs de ces médias-là, disaient la même chose, puis récompensait ce gouvernement qui appuyait ça j'aurais tendance à croire cette opinion-là, parce que plusieurs sources qui d'habitude sont fiables ont atteint la même conclusion que le gouvernement.

Arthur: Puis, sinon, ce que je fais, c'est que je m'en vais dans Google. Je tape exactement ce que je viens de voir et je regarde si c'est relevé par plusieurs autres sources fiables.

4.3.1.4 L'autorité

Le critère de l'autorité a été amené à cinq reprises avec deux de ses éléments, soient : le support et le contenu. Le support a été abordé sous l'angle de la source où l'information est consultée, celle-ci pouvant être les médias officiels ou les médias sociaux et le contenu sous l'angle de la fiabilité reflétée par une confiance accordée ou non. Ces deux éléments faisant acte d'autorité :

Maxime : Je me base surtout sur les médias officiels, essentiellement sur Radio-Canada ou Le Devoir. Ce sont des médias en qui j'ai confiance [...] Ensuite, ça va être le type de document. Si c'est un blogue, c'est de l'opinion, ça m'intéresse moins. Si c'est une thèse ou un mémoire, là, c'est déjà plus intéressant. [...] C'est sûr que nous, avec les cégeps, on a accès à une base de données. Je pense au Cairn. Montre qu'il y a d'autres sections aussi, qu'on a vu dans le cas de nos cours, par exemple, l'émission Géopolitique pour la politique.

Arthur: Le premier critère que je regarde, c'est la source [...], mais que c'est une bonne source. Si je fais confiance à cette source-là ou pas.

Cédric : [...] toute information sur les réseaux sociaux, j'ai déjà comme un doute en tant que tel, surtout là, quand c'est quelque chose qui est comme Eterna, là, je vais me dire, je vais faire comme une recherche indépendante dessus.

Juan : [...] Puis, on l'apprend, admettant au secondaire, on dit : "Fais attention à tes sources.". "OK, nous on n'accepte pas Wikipédia. », par exemple. [...] Car vérifier ses sources aussi, c'est extrêmement important. Le fait que Facebook, tu peux voir n'importe quoi, ça aide pas.

Les discours des personnes étudiantes montrent qu'il y a des distinctions entre les différentes sources au niveau de la fiabilité de ces dernières et, par la même occasion, de la confiance qu'ils et elles leur attribuent.

4.3.1.5 Crédibilité de l'information

Le critère de crédibilité de l'information a été abordé par sept personnes étudiantes sous trois éléments : la crédibilité de surface, l'expertise de l'auteur et la présence et qualité des sources bibliographiques.

La crédibilité de surface concerne les marqueurs de la structure du texte et l'orthographe. Jessica mentionne « Ouais. Quand même, pis, le contenu, pis la structure, pis, mettons, je fais pas de fautes d'orthographe dans la vie. »

Cette crédibilité de surface permet de juger de l'information à travers la qualité de la langue et de la forme du texte. Amélie explique que selon elle c'est un bon indice pour distinguer les sources fiables des autres :

Amélie: Ben, c'est sûr que les fautes d'orthographe, ça donne un bon indice. C'est vrai ou pas vrai là parce que normalement, quand c'est-- Si ça vient d'une bonne source, il a pas vraiment de fautes d'orthographe [...].

Le critère de l'expertise de l'auteur s'intéresse à l'auteur de l'information, il a été abordé par quatre personnes étudiantes. Maxime nous explique ce qu'est ce critère qui lui a été enseigné dans le cadre de l'analyse de la démarche scientifique :

Maxime: Vu que j'ai vu ça dans mon dernier cours, ce qu'on appelle les démarches d'intégration des acquis en sciences humaines, on a vraiment analysé la méthode scientifique, puis les étapes pour s'assurer de la validité de l'auteur. Première chose, je vais m'intéresser à l'auteur. Je préfère quand l'auteur a au moins un niveau universitaire, je pense-- ou une spécialisation dans ce qu'il dit. Si j'analyse un texte de psychologie, si c'est un sociologue, ça peut être intéressant. Mais je vais peut-être privilégier un psychologue.

Pour Maxime, l'expertise de l'auteur permet de valider l'auteur de l'information en utilisant différentes caractéristiques : son niveau scolaire et une expertise en lien avec l'information présentée. Pour Jonathan, en plus des caractéristiques présentées par Maxime, il ajoute que, pour lui, ce qui importe est que l'auteur soit « indépendant » c'est-à-dire ne pas être influencé ou manipulé par des institutions :

Jonathan : Mais pour répondre un peu à la question, la validité d'une source. Moi, personnellement, je ne dirais pas les médias. Moi, pour valider une source, vraiment moi je dirais, il faut que ça vienne vraiment d'un chercheur, d'un connaisseur qui a étudié dans le domaine et qui a les compétences nécessaires pour intervenir dans le domaine sans toutefois être influencé ou manipulé par les autorités, ou être manipulé par les médias, par d'autres personnes.

Les propos de Jonathan indiquent que la méfiance envers les institutions joue un rôle sur le critère de crédibilité de l'auteur. Marianne renforce cette idée concernant la méfiance envers le gouvernement quand c'est l'auteur de l'information :

Marianne : [...] je vais aller chercher la source, pis d'où la personne elle sait ça [...] Pis, y a plusieurs informations contraires à ce que le gouvernement il dit, que ça a été prouvé par des gens qui s'y connaissent beaucoup là. [...] Moi, c'est pas nécessairement parce que c'est écrit, signé gouvernement du Canada ou du Québec que je vais faire : "OK ! C'est de la bonne information !" Mais si après ça, tu vois que c'est un chercheur, c'est quelqu'un qui est dans le domaine. Là, j'ai tendance à plus y croire là, parce que souvent, ils vont faire des recherches, aussi des expérimentations. Faque là, ça va soutenir aussi ce qu'ils disent.

Le critère de la présence et de la qualité des sources bibliographiques a été abordé par trois personnes étudiantes. L'importance de la présence de sources bibliographiques et la qualité de ces dernières sont rapportées par Maxime et Cédric comme un élément important pour valider l'information. Il faut non seulement qu'il y ait des sources bibliographiques, mais également qu'elles soient cohérentes et de qualité :

Maxime : Par exemple, mes critères pour faire une recherche, ça va être les sources. Si j'ai une bibliographie qui se tient avec des gens qui ont une formation appropriée, aucun problème.

Cédric : Comme... on a fait ça avant-hier, il fallait regarder des sources, pis dire si elles sont fiables ou non. Comme là, on prenait des textes scientifiques. Et là, il fallait voir les liens et les sources qu'il y avait dans média et tout ça, pour vérifier si les sources sont fiables.

Maxime et Christophe ajoutent qu'ils dénotent une difficulté avec les médias traditionnels même s'ils leur font confiance et les jugent comme une source fiable, ils font le constat qu'il y a rarement des sources bibliographiques, ce qui pose la difficulté de réellement pouvoir vérifier l'information :

Maxime : Parce que, si on prend Radio-Canada, d'accord, il n'y a pas forcément de sources. Il n'y a pas forcément des médias à la fin, mais, souvent, ils vont citer des auteurs. Par exemple, ils abordent la guerre en Ukraine, ils vont faire référence à un spécialiste. Puis c'est de là que je vais partir. Je vais aller voir qui ils citent. Je vais aller m'intéresser à ces personnes.

Christophe : J'essaie vraiment de me prendre sur des sources sûres parce que au final, c'est tout un peu un acte de foi envers un journal ou une presse. Parce qu'au final, on ne peut pas réellement vérifier, à moins qu'ils mettent en source les papiers des recherches ou des véritables causes.

4.3.1.6 Validation sociale de l'information

Neuf personnes étudiantes ont abordé le critère de la validation sociale de l'information. Deux sources de validation sociale ont été citées, d'une part les experts et d'autre part la famille et l'entourage.

Les experts

Cinq personnes étudiantes ont abordé les experts comme une personne fiable pouvant valider une information. Pour les personnes étudiantes, les experts sont des personnes ayant :

- une expertise sur le sujet consulté :

Jessica : Mais si après ça, tu vois que c'est un chercheur, c'est quelqu'un qui est dans le domaine. Là, j'ai tendance à plus y croire là, parce que souvent, ils vont faire des recherches, aussi des expérimentations.

Cédric : j'ai confiance en les experts dans leur propre domaine parce qu'il y a des fois, il y a quand même des experts qui sont cités dans des domaines autres que les leurs ou que là, c'est comme le fait, qu'ils sont un

expert, ça n'a aucune importance dans le fond. Ils sont aussi ignorants que comme moi sur la matière. [...] Mais je crois que, lorsque quelqu'un est comme biologiste, il devrait-- je vais lui faire confiance en biologie. Parce que si, s'ils ont eu leur éducation là-dessus, c'est leur emploi. Et qui ont pas vraiment davantage à mentir, sauf s'ils sont comme engagés par une compagnie.

- une reconnaissance par ses pairs :

Arthur : [...] Mais c'est quelqu'un qui, tu sais, qui est reconnu par ses pairs. [...] Si eux, ils savent de quoi, ils parlent. Ils disent que ce gars-là, il sait de quoi il parle aussi.

- Une indépendance :

Jonathan : je pense vraiment un peu pour la validité ça vient vraiment des chercheurs indépendants, des gens qui sont passionnés par leur domaine et par leur métier, qui ont étudié, qui savent de quoi ils parlent là pour dire : "Ok, avec ce que j'ai étudié, avec ce que je connais, avec ce que j'ai fait, si je fais ci, ça va donner ça."

Les parents

Six personnes étudiantes ont abordé la validation sociale sous l'angle des parents. Ils illustrent la place des parents dans la crédibilité de l'information en montrant que c'est une source de confiance absolue, c'est une ressource de validation sociale décrite comme naturelle et habituelle :

Cédric : [...] je remarque encore que si mes parents me disent quelque chose, j'ai plus tendance à y croire. [...] Quand, ils me donnent leur point de vue, j'ai comme-- je me trouve souvent à être d'accord avec eux. Juste j'ai comme, probablement parce que je leur ai fait confiance depuis que je suis né. Donc, j'ai comme cette habitude-là où que, lorsqu'ils me disent quelque chose, je crois déjà que c'est vrai, sans vraiment y penser par moi-même.

Maxime : Ça, c'est particulier parce que j'ai tendance à avoir une confiance aveugle, mais aveugle. J'ai tendance à avoir confiance dans ce que mes parents disent. C'est normal et mes parents ont qu'en même fait des études universitaires, ils connaissent quand même bien des choses.

Jessica : C'est sûr qu'il y a comme l'influence de mes parents. Je veux dire dans le sens ils me laissent vraiment avoir mon opinion, mais tsé je les écoute quand même. [...] C'est sûr que je me base sur son discours parce que je lui fais confiance.

Juan : Déjà, quand t'es jeune, tu te nourris de tout ce que tes parents, ils disent.

Jessica exprime comme deux autres personnes étudiantes, que les experts et la famille sont des sources de validation sociale égalitaire. Par exemple, Jessica mentionne : Je pense que les scientifiques pis les parents c'est pas mal égal. Arthur, quant à lui, exprime le dilemme de savoir à qui faire confiance entre une personne qu'il connaît et un scientifique qu'il ne connaît pas. Il met en lumière les questions sous-jacentes d'affectivité et de partage de lien avec des personnes de l'entourage versus un expert sans lien avec lui:

Arthur : est-ce que cette autre personne-là, maintenant, ce scientifique-là, je le connais pas. J'ai aucune idée, c'est qui ? Je sais juste qu'il est reconnu, mais c'est de se dire à qui on accorde plus de confiance, la personne

que tu connais, avec qui tu as partagé plein d'expériences, tu connais vraiment bien cette personne-là [...] ou une autre personne reconnue par d'autres, mais que t'as aucune idée, c'est qui ? C'est comme un dilemme qui vient se mettre.

Dans les discours des personnes étudiantes, nous constatons que les parents sont prioritaires en tant que source de validation sociale de l'information, devant des experts. Les parents semblent donc avoir une influence dans la sélection et l'évaluation de l'information.

4.3.1.7 Le jugement sans intermédiaire

Le jugement sans intermédiaire est apparu dans les discours de six personnes étudiantes. Il fait référence à l'évaluation de l'information uniquement par soi-même, sans utiliser des sources ou des critères. Eva nous a expliqué que cela consiste à juger grâce à ses propres connaissances :

Eva : Je trouvais pas ça super. J'essaie de voir comment ça se passe pis juger après moi-même avec ce que je pense [...].

Ce jugement sans intermédiaire semble utiliser les idées, le jugement, la critique, la lucidité et la logique des individus sans se référer à une source ou un critère d'évaluation, dans le but de se faire son propre point de vue :

Rachel: Moi, je vais avoir tendance à me faire ma propre idée au début. Je vais voir, puis si, genre, je me rends compte que ma propre idée est pas claire, bien, je vais aller voir d'autres journaux.

Arthur: Il me semble, quand c'est quelque chose de gros qui est peu probable. En fait, j'essaye d'utiliser juste ma critique.

Jonathan : Il y a des choses qui sont assez lucides. Quand on te dit, tu sais de toi-même, de par ta logique, tu sais que non, c'est pas la vérité.

Cet élément du jugement sans intermédiaire peut venir renforcer les constats concernant la méfiance de certaines personnes étudiantes vis-à-vis des institutions ainsi que l'utilisation de l'intuition comme critère principal.

4.3.2 L'éducation et le rapport à l'information

Durant les entretiens, nous avons abordé avec les personnes étudiantes la thématique de l'éducation en leur demandant s'ils et elles avaient eu des cours en lien avec la désinformation. Si selon eux, des interventions pédagogiques en cégep seraient adaptées. Et enfin, si selon elles et eux leur rapport à l'information avait changé à un moment précis.

4.3.2.1 Cours suivi avant le cégep

Cinq personnes étudiantes ont déclaré avoir eu un cours sur la désinformation durant le secondaire en philosophie ou éthique et culture religieuse :

Rachel : Moi, on l'a abordé dans le cours de la philosophie. Les théories du complot, un cours. Puis c'est ça nous expliquait qu'est-ce qu'était une théorie du complot. C'est pour ça que j'ai quand même réussi, je pense, à bien expliquer c'était quoi.

Jonathan : La théorie du complot, c'est pas un truc qui m'est étranger. J'en ai déjà entendu parler. J'ai entendu parler de ça en éthique et culture religieuse quand je faisais secondaire trois ou quatre.

Maxime : [...] au niveau de secondaire, j'ai déjà fait des activités qui parlaient justement des fake news.

Nous constatons que plus de la moitié des personnes étudiantes interrogées n'ont pas eu de cours en secondaire concernant la désinformation.

4.3.2.2 Perspectives au cégep

Durant les entretiens, nous avons demandé aux personnes étudiantes si, selon elles, il faudrait aborder la question de la désinformation au cégep. Onze personnes étudiantes ont répondu qu'il serait pertinent de l'aborder pour les raisons suivantes :

- Détection de la désinformation :

Maxime : Par exemple, moi j'aimerais bien faire des activités pour détecter les fake news parce qu'aujourd'hui c'est très présent.

- Acquérir des connaissances :

Claire : Je pense que ce serait intéressant que j'en sache plus, en général, je pense que c'est juste ça parce que j'en connais très peu, de théories du complot.

- Travailler les stéréotypes :

Rachel : Il faut expliquer comment, pourquoi il y a des gens qui adhèrent à ça, parce que c'est pas des gens nécessairement débiles qui adhèrent à ça. Puis comment expliquer tout, comment défaire ces croyances-là si elles sont fausses.

- Renforcer la démarche d'information :

Jessica : Mais, je pense que ça peut nous apprendre comment faire de la recherche. Pis, à bosser nos... à pas à toutes croire tout ce qu'on voit, pis, à aller plus loin que ce qu'on se fait dire, pis, à élargir et à penser plus loin que, à penser plus loin, à ouvrir tous nos horizons de recherche. Je pense que ça peut juste nous aider à mieux fonctionner en société.

- Un témoignage :

Marianne: Ouais, mais je pense que ce serait pas aux profs de le faire. Je pense ça sera à quelqu'un, un complotiste dans le fond, quelqu'un qui croit vraiment. Tu vois, ça serait intéressant d'accueillir quelqu'un qui explique sa vision de pensée dans le fond. Comme ça, ça serait vraiment 100% ! On verrait la matière au lieu de quelqu'un qui la raconte, parce que même si on essaie d'être objectif, c'est vraiment difficile, quand t'as pas cette opinion-là.

Les résultats montrent que les personnes étudiantes jugent pertinent d'incorporer une sensibilisation au cégep pour développer les connaissances sur la démarche d'information et le phénomène de la désinformation.

4.3.2.3 Évolution dans la démarche d'évaluation

Au cours des entretiens, nous avons interrogé les étudiants sur un éventuel changement de leur perception de l'information ou de leur manière de l'évaluer. Si un tel changement s'était produit, nous leur avons demandé de nous en dire plus. Deux points sont ressortis : le changement du rapport à l'information avec les différents âges de la vie et le changement envers la confiance accordée aux personnes professeurs.

Cédric parle d'une construction de son rapport à l'information dans le temps entre l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte avec un renforcement des critères d'évaluation :

Cédric : [...] je crois moins aux choses maintenant. Dans le sens où s'il faut que je croie quelque chose, il va me falloir plus de preuves ou plus de personnes qui appuient ça, pour les croire. Comme, je crois que c'est peut-être que j'étais un peu plus naïf quand j'étais jeune. Encore plus, quand j'étais un enfant. Donc... comme je me rappelle, j'avais une amie avant, qui était noire et elle, elle m'avait dit que sa couleur de peau, c'était parce qu'elle était au soleil trop longtemps. Donc ça, j'y croyais vraiment que les blancs n'étaient jamais au soleil. Mais, dans mon adolescence, c'est plus, si quelqu'un me disait une information, surtout mes parents, je remarque encore que, si mes parents me disent quelque chose, j'ai plus tendance à y croire. Mais que là, j'ai un peu plus de doutes quand quelqu'un me donne une information, surtout quand c'est quelque chose que je m'attendais pas.

Marianne parle aussi d'un changement dans le temps à propos de son rapport à l'information. Cela s'est accentué depuis la pandémie lors du questionnement sur les informations transmises par les institutions et notamment le gouvernement :

Marianne: Mon point de vue a vraiment changé. Au début (ben) je le dis aussi, moi, ça m'a pris dans ma période quand je suis devenue adulte. Faque, c'est sûr qu'y a aussi-- c'est différent parce que quand j'étais plus petite, moi je me posais pas de questions, je suivais. Je me suis toujours interrogée, mais j'ai jamais été jusqu'à remettre en question le gouvernement, pis ce qu'il pense. Puis, avec la pandémie, où c'est qu'on se fait bombarder par des informations puis que isolé, on a accès surtout à Internet pis que là, on voit plein de côtés. [Ben], moi j'ai commencé-- [ben] j'ai-- mon opinion, elle a changée. Là, je mets plus en question un peu toute, pas juste le gouvernement. [tsé] à job des fois, moi j'avais tendance à juste écouter qu'est-ce que mon boss, il dit. [...] Faque mon opinion, elle a évolué par rapport au gouvernement. Ouais.

Trois personnes étudiantes ont décrit dans les changements leurs rapports à la confiance envers les professeurs.es. Arthur explique le phénomène qui l'a amené à remettre en question la confiance qu'il accordait aux enseignants en voyant qu'eux aussi pouvaient faire des erreurs :

Arthur: Et c'est vraiment les professeurs, c'est des entités suprêmes de connaissance. Finalement, tu te rends compte que ben non en fait, c'est des personnes comme toi qui ont certaines connaissances, qui sont capables de poser un jugement critique, mais qui sont un peu plus expertes que toi dans certains autres domaines. Et c'est vraiment à ce moment-là que j'ai commencé à être plus critique.

Interviewer: C'est à peu près vers quel âge ?

Arthur: [...] je dirais à 14 ans.

Interviewer: Tantôt tu me parlais que, à un certain âge, à ton adolescence, tu commençais à être plus critique envers tout ce que tes professeurs disaient. Est-ce qu'il y a eu un élément déclencheur ? Est-ce qu'il y a eu quelque chose qui t'a fait te rendre compte que nos professeurs.es aussi peuvent se tromper.

Arthur : Je dirais que je me suis rendu compte du nombre d'erreurs qu'ils faisaient. Interviewer: quel genre d'erreur ? [...] c'était des erreurs bêtes, en même temps en français, qui faisait des erreurs. Un Français qui faisait des erreurs de français. Un prof de maths qui faisait des erreurs de math, un prof de sciences à qui on posait une question et qui n'avait pas la réponse. C'était terrible ! Il te disait, non c'est pas dans mon champ, c'est pas dans ce que je connais. [...] Ils connaissent le contenu de leurs cours, mais il faut pas nécessairement attendre plus.

4.3.3 Résumé

Dans cette dernière section des résultats, nous avons exploré le dernier objectif spécifique de la recherche qui était : comprendre les stratégies qui sont utilisées par les personnes étudiantes pour évaluer l'information sur les médias sociaux à travers les pratiques déclarées. Nous avons d'abord observé que les étudiantes et étudiants connaissent plusieurs critères d'évaluation de l'information. Ils en utilisent un ou plusieurs dans le cadre de leur démarche. Nous avons vu que l'intuition était un critère primordial pouvant être l'unique pour évaluer l'information ou pouvant servir de filtre pour entreprendre une démarche d'évaluation ou non. Six critères d'évaluation ont été cités par les personnes étudiantes. Le jugement sans intermédiaire est également l'un des critères qui est souvent ressorti durant les entretiens, les personnes étudiantes ayant cette envie de juger par eux-mêmes l'information avec ou sans support. Le critère de la validité de l'information a fait ressortir de manière insistante le fait que c'était les parents qui représentaient la validation d'une information de manière égale ou supérieure aux experts. Enfin, nous avons abordé la question du rapport à l'information et de l'éducation où seulement cinq personnes étudiantes avaient eu un ou des cours avant le cégep sur la désinformation. Onze personnes étudiantes ont déclaré qu'il serait nécessaire d'aborder la désinformation au cégep pour détecter cette dernière, acquérir des connaissances et renforcer la démarche

d'information. Pour finir, les personnes étudiantes ont observé une différence dans leur rapport à l'information due, selon elles et eux, à l'âge ou à la pandémie.

4.4 Synthèse du chapitre des résultats

Dans cette section, nous avons exposé les résultats des entretiens semi-dirigés des douze personnes étudiantes, en suivant les trois objectifs spécifiques de la recherche. Dans le tableau ci-dessous, nous allons résumer les résultats des différents objectifs.

Tableau 4-3 Résultats synthétisés des trois objectifs spécifiques de recherche

Objectif 1 : Décrire les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes sur les médias sociaux à l'ère de la désinformation	Objectif 2 : Documenter les perceptions des personnes étudiantes du collégial à l'égard de la désinformation sur les médias sociaux et l'influence de ces perceptions sur les méthodes utilisées par les personnes étudiantes pour collecter des informations sur les médias sociaux	Objectif 3 : Comprendre les démarches qui sont utilisées par les personnes étudiantes pour évaluer des informations
Temps de connexion en hausse depuis le début de la pandémie (notamment temps sur les médias sociaux)	Éléments composant la désinformation sont connus (auteurs et motivations, messages et interprètes)	Plusieurs critères d'évaluation connus, mais pas forcément utilisés ou cumulés
Nouvelles formes de connectivité dans le quotidien (classe, liens sociaux)	Description du profil stéréotypé des personnes susceptibles de croire ou adhérer (manque d'éducation, âge, lieu de résidence, peur, méfiance envers les institutions, etc.)	Intuition : critère de filtre de l'information, déclenche la démarche d'évaluation ou pas, peut-être le premier critère d'évaluation et le seul
Média social le plus utilisé : YouTube	Ne se sentent pas touchés ou concernés par les croyances à la désinformation	Qualité de l'information (vérifiabilité et identification de l'auteur.trice)
Pratique numérique de suivi des youtubeurs.euses	La famille et l'entourage sont des propagateurs de désinformation et des sources d'exposition à la désinformation pour les personnes étudiantes. Ils peuvent être des interprètes qui partagent, partagent avec soutien, adhèrent et participent de manière active	Crédibilité de l'information (expertise de l'auteur.trice, crédibilité de surface, présence d'une bibliographie)
Terme influenceur.euse connoté négativement		
Médias sociaux utilisés pour le divertissement, la socialisation et l'information	Défiance envers les institutions scientifiques Différence entre science et scientifiques. Confiance en la science, mais les scientifiques peuvent être	Autorité (de contenu et de support)

	corrompus par les compagnies qui les embauchent	
Consultent plusieurs sources d'information, dont les plus utilisées : les médias sociaux.	Défiance envers les institutions gouvernementales : En hausse depuis le début de la pandémie. Doutes et effritement de la confiance envers le gouvernement qui peut cacher des informations	Connaissances antérieures (expérience individuelle, connaissances et expertises)
Médias traditionnels : les connaissent, mais ne les consultent pas. Ils sont associés aux parents	La liberté d'expression : Le droit à la liberté d'expression pour argumenter et défendre la propagation de la désinformation Politique des médias sociaux pour empêcher la propagation perçue comme de la censure et allant contre le droit à la liberté d'expression	Validité sociale : experts, mais surtout les parents qui sont un vecteur suprême de validation de l'information
Les parents sont une source d'information naturelle	Perceptions de censure pour éviter que les personnes puissent exprimer des discours ou des opinions différentes	Jugement sans intermédiaire (idée, jugement, critique, lucidité, logique) par soi-même
Manque de confiance et de crédibilité envers les informations provenant des médias sociaux. Questionnements avec les pratiques déclarées, car ils disent faire plus confiance aux médias traditionnels, mais ne les consultent pas.	Lien possible entre la désinformation et la fictionnalisation. Cela pouvant troubler la frontière entre le réel et la fiction et entraîner une complexité supplémentaire dans la distinction entre l'exact et l'inexact.	L'éducation au rapport à l'information et à la désinformation - 5 personnes étudiantes ont eu un cours en philosophie ou éthique religieuse (moins de la moitié) - 11 personnes étudiantes voudraient que cela soit abordé au collégial
Défiance envers les médias associés au gouvernement. Augmentation de la méfiance avec la pandémie. Utilisation des informations sur les médias sociaux due à cette méfiance et au manque de confiance.	Le doute Le « oui...mais » comme obstacle à la distinction entre l'exact et l'inexact et comme élément de complication dans le fait d'avoir des certitudes.	Évolution dans la démarche d'information : - Différence entre le moment de l'enfance, l'adolescence et jeune adulte - Évolution avec la pandémie Changement concernant le rapport de confiance entre eux et les enseignants.es (elles et eux aussi font des erreurs)
Hausse simultanée de la massification de l'information et de la désinformation sur les médias sociaux depuis le début de la pandémie		

CHAPITRE 5 DISCUSSION

L'objet de ce chapitre est d'interpréter les résultats décrits et synthétisés au chapitre précédent et de répondre de façon plus approfondie aux trois objectifs spécifiques de notre recherche. Dans la première partie, nous discuterons tout d'abord des résultats concernant les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes sur les médias sociaux, puis des perceptions et effets de la désinformation sur les pratiques informationnelles à partir des pratiques déclarées des personnes étudiantes. Enfin, nous discuterons des pratiques déclarées des personnes étudiantes concernant leurs stratégies utilisées pour évaluer l'information sur les médias sociaux. Afin de répondre à nos trois objectifs de recherche, la première partie sera analysée en mettant en parallèle d'autres recherches empiriques et théoriques. Dans la deuxième partie, nous exposerons les limites de la recherche, puis, dans la troisième partie, les pistes de recherche à venir.

5.1 Résumé des constats par objectifs spécifiques de recherche

Tableau 5-1 Résumé de la discussion des résultats

Objectif 1 : Décrire les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes sur les médias sociaux à l'ère de la désinformation	Objectif 2 : Documenter les perceptions des personnes étudiantes du collégial à l'égard de la désinformation sur les médias sociaux et l'influence de ces perceptions sur les méthodes utilisées par les personnes étudiantes pour collecter des informations sur les médias sociaux	Objectif 3 : Comprendre les démarches qui sont utilisées par les personnes étudiantes pour évaluer des informations
1- Croissance de l'activité en ligne liée à la pandémie La pandémie a entraîné une augmentation significative du temps passé en ligne, notamment sur les médias sociaux	8- Perception générationnelle Les étudiants ont généralement une vision distanciée de la désinformation et pensent ne pas être affectés par ce phénomène, tandis qu'ils croient que les aînés sont plus susceptibles d'y croire.	14- Connaissances et critères scientifiques Les personnes étudiantes sont familières avec quatre critères scientifiques, mais la pertinence ne fait pas partie de cette liste.
2- Prédominance de YouTube : un média social axé sur le visuel Les personnes étudiantes utilisent principalement YouTube, plateforme	9- Influences médiatiques Les influenceurs.euses sont souvent perçus.es comme des auteurs.trices de désinformation, tandis que les	15- Écart entre connaissance et application des critères

de média social privilégiant les supports visuels (vidéos).	youtubeurs.euses sont considérés.es comme une source crédible d'information.	Bien que les personnes étudiantes aient connaissance des critères, ils ne les utilisent pas tous pour évaluer l'information de manière approfondie.
--	---	--

3- Confiance et crédibilité évolutive envers les médias sociaux Les médias sociaux sont la source d'information la plus courante pour les étudiants, mais ils ont tendance à manquer de confiance et de crédibilité. Cependant, cette perception semble évoluer au fil des ans.	10- Désinformation : un tabou en famille La désinformation est souvent considérée comme un sujet difficile à aborder dans la communication familiale et peut être source de conflits.	16- Influence de la méfiance et du relativisme La compréhension, l'utilisation et l'appropriation des critères scientifiques peuvent être déformées par la méfiance et l'amalgame envers les sources d'information.
4- Émergence des youtubeurs.euses en tant que sources d'information Les étudiants suivent de plus en plus de youtubeurs.euses, qu'ils perçoivent comme une source d'information crédible dotée d'une autorité cognitive et informationnelle, ainsi que d'un imaginaire positif sur leur personnalité et leurs objectifs.	11- Défiance et institutions La méfiance envers les institutions (médias, gouvernementales et scientifiques) favorise le passage de la communication verticale à la communication horizontale.	17- Rôle de l'intuition L'utilisation de l'intuition ou de sentiments antérieurs peut conduire à une évaluation teintée par la dissonance cognitive et les biais cognitifs.
5- Les parents comme source d'Information importante Les parents sont souvent considérés comme une source d'information naturelle pour les étudiants.	12- Étudiants.es et le droit à la liberté d'expression Ils et elles invoquent souvent leur droit d'expression pour justifier d'une valeur égale entre faits, opinions et croyances, ce qui renvoie au mythe démocratique pratiqué sur les médias sociaux.	18- Jugement indépendant et pensée critique L'aptitude à juger par soi-même est essentielle pour développer une pensée critique autonome et prendre des décisions éclairées, bien que cela puisse parfois être confondu avec du scepticisme.

6- Médias traditionnels dotés de crédibilité et confiance, mais avec une méfiance associée

Les médias traditionnels sont une source d'information connue et reconnue pour leur crédibilité et leur fiabilité, mais les étudiants ont tendance à ne pas les consulter, les associant plutôt à leurs parents. La pandémie et la méfiance envers le gouvernement semblent renforcer cette méfiance envers les médias traditionnels.

13- Fictionnalisation et vidéo

L'utilisation de vidéos pour créer de la fiction suscite des doutes quant à la véracité des informations, accentuant ainsi les incertitudes entre ce qui est exact et ce qui ne l'est pas.

19- Disparités dans la formation

Les niveaux de formation varient parmi les étudiants, créant des écarts dans la compréhension des critères scientifiques et la démarche d'évaluation de l'information.

7- Les médias sociaux entre complexification de l'Information et propagateurs de désinformation

Les médias sociaux ont modifié le rapport à l'information des personnes étudiantes en complexifiant l'information disponible en ligne et en facilitant la propagation de la désinformation. L'infodémie et la rapidité de diffusion de l'information sur les médias sociaux sont des facteurs clés qui contribuent à cette complexification.

20- Évolution du rapport à l'information

La relation avec l'information évolue au fil des différentes étapes de la vie, influencée par les expériences, l'éducation et le vécu.

21- Distance envers les discours enseignants

Une certaine distanciation peut exister et évoluer avec l'âge vis-à-vis des discours dispensés par les enseignants.

5.2 Synthèse des résultats

5.2.1 Pratiques informationnelles et médias sociaux

Dans un premier temps, l'interprétation des résultats va correspondre au premier objectif spécifique de recherche qui est de décrire les pratiques informationnelles déclarées des personnes étudiantes sur les médias sociaux à l'ère de la désinformation. Pour ce faire, dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux pratiques sur les médias sociaux, puis, dans un deuxième temps aux résultats des pratiques informationnelles sur les médias sociaux des personnes étudiantes.

5.2.1.1 Les pratiques sur les médias sociaux

Nous allons comparer les pratiques déclarées des personnes étudiantes recueillies en 2020 avec les enquêtes NETendances de 2021 et 2022. Lors des entretiens, les personnes étudiantes ont déclaré passer entre 4 et 6 heures sur les médias sociaux et que ce temps avait augmenté avec la pandémie. En comparant les résultats des enquêtes NETendances on constate qu'en 2021, 41% de la tranche d'âge des 18-24 ans ont déclaré passer en moyenne 5 heures sur les médias sociaux contre en moyenne 3h30 en 2022 (NETendances, 2021, 2022). Les résultats obtenus dans notre recherche coïncident avec ceux des résultats des deux enquêtes NETendances qui marquent un pic d'utilisation des médias sociaux pendant la pandémie avec une diminution ensuite. Cela marque peut-être l'hypothèse d'une plus grande consommation de manière éphémère en lien avec la pandémie. Il sera intéressant de voir le rapport de 2023 pour voir si la baisse d'utilisation continue ou si la consommation se maintient. Dans notre recherche, la plateforme des médias sociaux la plus utilisée est YouTube ce qui est également en cohérence avec les deux enquêtes de NETendances (2021, 2022) avec un élément intéressant où YouTube en 2021 et 2022 pour la tranche d'âge des 18-24 ans est la plus utilisée pour les loisirs. Elle est également utilisée pour le travail avec une progression de 15% (troisième place) en 2021 et à 26% en 2022 (deuxième place). La plateforme continue donc de prendre de l'importance dans les pratiques numériques. En adéquation avec l'utilisation de YouTube, notre recherche a révélé que la pratique quotidienne de suivi des influenceurs ou plutôt youtubeurs.euses a été généralisée auprès des personnes étudiantes, ce qui est également le cas dans les enquêtes qui montrent une augmentation de cette pratique entre 2021 avec 40% et 2022 avec 56 %.

Comme nous l'avons vu dans la problématique, YouTube n'est pas une plateforme « neutre » du point de vue de la désinformation. En effet, elle permet, depuis sa création, de notamment propager de la désinformation sous forme de documentaire appelé par Tomas *et al.* « des documenteurs » c'est-à-dire des vidéos propageant de la désinformation en utilisant les codes du documentaire (Tomas *et al.*, 2021).

5.2.1.2 Les pratiques informationnelles et les médias sociaux

Les sources d'information et leur crédibilité

Les résultats nous indiquaient que les personnes étudiantes connaissent et consultent plusieurs sources d'informations (médias sociaux, youtubeurs.euses, médias traditionnels, site Internet, gouvernement, articles scientifiques, parents) différentes et à qui ils et elles accordent une confiance et une crédibilité différente. Nous allons approfondir la source d'information que sont les médias sociaux, qui est leur source d'information primaire des personnes étudiantes, mais considérée peu crédible. Les influenceurs.euses qui sont une source d'information, est en augmentation, suivie des médias traditionnels qui sont reconnus comme une source d'information crédible, mais peu ou pas consultée avec une notion de méfiance. Enfin, les parents qui sont perçus comme une source d'information naturelle.

Les médias sociaux comme source d'information avec peu de crédibilité

La première enquête NETendances concernant les pratiques informationnelles sur Internet datant de 2016 disait déjà que la grande majorité (84%) des 18-24 ans suivaient s'informait sur Internet (NETendances, 2016). L'enquête NETendances de 2021 relève la tendance des médias sociaux comme source principale d'information devant la télévision et les sites Web offrant du contenu d'information. A contrario, dans l'enquête de 2022, on constate que les médias sociaux deviennent la deuxième source après la télévision. Nous pouvons nous demander si cela est un effet dû à l'après-pandémie, comme la diminution du temps passé sur les médias sociaux. En parallèle à cette utilisation importante des médias sociaux comme source d'information, les résultats montrent que la majorité des personnes étudiantes disent ne pas faire confiance et accorder peu de crédibilité aux informations sur les médias sociaux. Cette tendance concernant la confiance envers les médias sociaux est relevée dans l'enquête de 2021 avec 51% des répondants dans la tranche d'âge des 18-24 ans qui ont mentionné faire « peu confiance » à l'égard des nouvelles et des actualités diffusées sur les médias sociaux. En contrepartie, ils et elles étaient seulement 37% à leur faire « totalement et assez confiance » (NETendances, 2021, p. 15). Cela est en cohérence avec nos résultats de recherche et les déclarations des pratiques des personnes étudiantes. Par contre, nous devons nuancer ce premier constat, car l'enquête NETendance 2022, indique une montée de confiance des 18-24 ans envers les médias sociaux passant de 37% à 55% et une baisse de confiance qui diminue en passant de 51% à 37% entre 2021 et 2022. Cela indique que la confiance et la crédibilité à l'égard des nouvelles et des actualités diffusées sur les médias sociaux sont en hausse (NETendances, 2022, p. 17). Dans leur ouvrage intitulé « La confiance envers les médias d'information et les médias sociaux au Québec », Langlois et *al.* (2021) se sont intéressés notamment au degré de confiance envers les nouvelles publiées sur les médias sociaux. Ils ont

constaté que la confiance envers les nouvelles publiées fluctue entre les différentes plateformes utilisées. Cela pourrait être une explication de cette hausse de crédibilité envers les médias sociaux. Il serait alors intéressant d'analyser la crédibilité et le niveau de confiance en fonction des plateformes et non pas dans sa globalité. Par exemple, dans l'enquête NETendances de 2022, la plateforme montante est TikTok, il serait donc intéressant de savoir si elle est l'une des raisons de la montée de crédibilité. Cette piste de réflexion permet d'interroger également le lien entre la confiance accordée par les personnes étudiantes à la plateforme YouTube et ses retombées sur la crédibilité accordée aux youtubeurs.euses.

Les youtubeurs.euses entre autorité et imaginaire

Lors des entretiens, nous avons remarqué que la pratique de suivi des influenceurs.euses était plutôt connotée négativement auprès des personnes étudiantes. Par contre, la pratique de suivi de youtubeurs.euses, elle était normalisée et valorisée comme source de divertissement ou d'informations tout en lui attribuant une reconnaissance et une crédibilité du fait d'une expertise sur un sujet donné grâce, entre autres, à son cursus scolaire ou professionnel. Dans leur étude exploratoire intitulée « Les adolescents et YouTube, des loisirs aux savoirs. Quelle figure des youtubeurs dans l'évaluation de l'information en ligne ? » (2020), les auteurs.trices Philippe et Simonnot se sont intéressés aux pratiques de 30 jeunes (12-19 ans) en France, concernant la plateforme YouTube et la place occupée par les youtubeurs.euses. L'une des conclusions évoque les youtubeurs.euses comme une source d'autorité cognitive auprès des jeunes. L'autorité cognitive est définie par Patrick Wilson, comme « une relation d'influence de pensée, impliquant au minimum deux personnes, l'une accordant à l'autre sa confiance parce qu'elle maîtrise un domaine spécifique de compétences » (Broudoux, 2007, p. 3). Dans notre étude, elle consiste à accorder sa confiance à une personne tel un ou une youtubeurs.euses en raison de son degré d'expertise dans un domaine donné. Ce concept d'autorité cognitive fait partie des pratiques ou discours de certaines personnes étudiantes de notre recherche qui reconnaissent en le ou la youtubeur.euse une personne experte dans un domaine, ce qui pourrait expliquer l'influence et la confiance accordée de façon volontaire par ces personnes étudiantes. Ce concept ne suffit pas pour interpréter nos résultats, car des personnes étudiantes parlent eux des youtubeurs.euses sans notion d'influence avec seulement la fonction d'informer. Nous allons donc ajouter à ce concept celui de l'autorité informationnelle qui, selon Broudoux, est « susceptible d'être portée par un individu ou un groupe, un objet ou un outil cognitif ou encore un média, il n'a pas pour fonction principale l'influence, mais celle d'in-former (donner une forme) » (2007, p. 5). L'étude de Philippe et Simonnot (2020) vient rajouter la question de l'imaginaire en mentionnant : « Dans l'imaginaire de ces adolescents, le youtubeur est décrit comme un amateur désintéressé, motivé par le partage et la diffusion de sa passion et de ses connaissances » (Philippe & Simonnot, 2020, p. 175). Dans certains discours des personnes

étudiantes, nous avons pu retrouver cette notion de désintéressement motivé par le partage de connaissances ou de passions ou encore les notions d'indépendance ou d'humilité. Trois personnes étudiantes ont exprimé suivre des personnalités controversées dont les comptes sur certains médias sociaux ont été fermés. Les trois personnes étudiantes ont exprimé que l'imaginaire entourant ces personnalités était considéré pour elles et eux comme un critère d'une source fiable. Nous pourrions analyser cet imaginaire avec le concept de relation parasociale. La relation parasociale est une notion introduite par les sociologues Horton et Wohl (1956) et consiste à une relation psychologique vécue par les membres d'un public avec des artistes et des personnages dans les médias et les arts¹⁰. Plus précisément, cela décrit ces liens à sens unique que l'on tisse avec des personnages de fiction ou des célébrités. Plusieurs études se sont intéressées aux relations parasociales et aux médias sociaux (Bond, 2016; Chen, 2016; Kurtin *et al.*, 2018). Selon Chen, les créateurs de contenu sur YouTube recherchent activement à créer des relations parasociales avec leurs publics.

Nous constatons que l'interprétation des résultats concernant les youtubeurs.euses, montrent que ce sont des sources d'information créditées à la fois d'une autorité cognitive et informationnelle avec un imaginaire concernant les buts ou caractéristiques personnelles de la personne youtubeuse. À notre connaissance, il n'y a pas pour le moment d'études publiées au Québec sur l'influence des youtubeurs.euses auprès des personnes étudiantes au cégep sur la façon de se tenir informés. Les youtubeurs.euses semblent donc être une nouvelle source d'autorité montante. Comme nous l'avons vu dans la problématique, les conclusions de l'enquête de l'IFOP (2023) réalisée en France indiquent que la méfiance à l'égard de l'information issue des autorités s'accompagne d'un mouvement d'accentuation d'une confiance plus grande dans les médias sociaux.

Les parents, une source d'information crédible et naturelle

Les parents ont été cités comme une source fiable d'information. De plus les résultats ont montré qu'ils étaient perçus comme une source dite naturelle de confiance. Certaines études ont montré que les sources jugées les plus fiables étaient les personnes de confiance présentes dans l'entourage proche (Pasquier *et al.*, 2016). Dans l'étude de Jehel réalisée en 2018 en France, les parents sont également repérés comme une importante source d'information considérée comme crédible et de confiance. Cette source sert aux personnes étudiantes pour discriminer les informations et leur expliquer certaines informations (Jehel, 2018). Dans notre étude et celle de Jehel (2018), les personnes étudiantes ont dit croire et avoir confiance dans les informations transmises et les points de vue partagés par leurs parents, constituant une source d'information

¹⁰ Définition de <http://www.psychomedia.qc.ca/>

importante dans leurs constructions de leur propre jugement d'une information, au même titre que les scientifiques.

Les médias traditionnels : une source d'information dotée de crédibilité et de méfiance

Les médias traditionnels, contrairement aux médias sociaux, sont reconnus comme une source fiable d'information et dotés d'une crédibilité et d'une confiance auprès des personnes étudiantes. Cela va dans le sens des enquêtes NETendances (2021, 2022) et également de l'étude de Langlois *et al* (2021) qui notent également une crédibilité assez forte concernant les informations sur les médias traditionnels. Les enquêtes NETendances, notent une différence positive de crédibilité à l'égard des informations sur les médias traditionnels. En effet, ils sont passés d'un indicateur de « totalement plus assez confiance » entre 2021 et 2022 de 55% à 66% et un indicateur de « peu confiance » de 33% à 51% (NETendances, 2021, p. 17, 2022, p. 15).

La reconnaissance des médias traditionnels comme une source fiable d'information n'en fait toutefois pas une source consultée par notre panel de personnes étudiantes. De plus cette source est associée par les personnes étudiantes à leurs parents. L'étude de Langlois *et al.* (2020) intitulée : « Les perceptions et les usages des 18–24 ans sur les médias de service public à l'ère numérique : le cas de Radio-Canada » expose deux éléments de perception pouvant expliquer ces éléments. Tout d'abord, ils et elles pensent qu'ils et elles ne sont pas la cible du média Radio-Canada, en la rapportant plus à leurs parents, donc une association à certaines habitudes de consommation en fonction de l'âge. De plus, ils et elles font part d'une baisse de la qualité de ce média. Ces éléments peuvent être l'une des explications de la connaissance et de la crédibilité, mais de la non-consultation des médias traditionnels.

Les études de Langlois *et al.* (2020) et NETendances mettent en lumière que la tranche d'âge de notre recherche est celle qui accorde le moins de crédibilité aux médias traditionnels. Cela entre en résonance avec la méfiance exprimée par trois personnes étudiantes sur douze à travers leurs discours sur la méfiance envers les médias. La méfiance envers les médias avait été abordée dans la problématique (Cicchelli et Octobre, 2018a ; Fondation Jean Jaures et IFOP, 2023). En interprétant les résultats dans notre recherche, nous constatons que, comparativement aux études qui évoquent une méfiance grandissante des jeunes envers les médias, ce n'est pas notre constat. Les discours de deux des trois personnes étudiantes évoquent plutôt une méfiance apparue lors de la pandémie qui a engendré une méfiance envers le gouvernement. Il n'y a cependant pas eu d'indice comme quoi cette méfiance perdurerait. Par contre, chez l'un des étudiants

(Jonathan) nous constatons une méfiance existante avant la pandémie avec la pensée que les médias ne sont pas indépendants et qu'ils sont manipulés par le gouvernement.

Entre la méfiance et la hausse de crédibilité des médias traditionnels en 2022, nous pourrions émettre l'hypothèse que la pandémie ait eu une incidence. Les prochaines années permettront de mesurer les effets hypothétiques sur la confiance envers les médias traditionnels de la pandémie.

La massification de l'information et la propagation de la désinformation

Nos résultats viennent renforcer les études qui ciblent l'infodémie et la propagation de la désinformation par le biais des médias sociaux comme des perturbateurs dans le rapport à l'information (World Health Organization, 2020). Nos résultats tendent à montrer que la pandémie a encore renforcé les phénomènes de masse d'information et de propagation de la désinformation. Les personnes étudiantes ont également soulevé la rapidité et la facilité de propagation grâce aux médias sociaux. Nous constatons que les médias sociaux viennent complexifier le rapport à l'information du fait notamment de l'infodémie et de leur caractéristique (rapidité et facilité) de propager de la désinformation.

5.2.2 Perceptions et effets de la désinformation sur les pratiques informationnelles

Dans cette section nous allons interpréter les résultats du deuxième objectif, qui est la description des perceptions et effets de la désinformation sur les pratiques informationnelles à partir des pratiques déclarées. Pour ce faire, nous allons, dans un premier temps, présenter les perceptions de la désinformation et ses composantes, puis, dans un deuxième temps, les effets de la désinformation sur les pratiques informationnelles à partir de nos données.

5.2.2.1 Perceptions de la désinformation et de ses composantes : éloignement et proximité

À partir des discours des personnes étudiantes, nous avons tout d'abord exploré leurs perceptions du concept de désinformation.

Croyances et adhésions : du général au particulier

Dans un premier temps, les personnes étudiantes ont décrit un profil type de personnes pouvant croire ou adhérer à la désinformation. Nous avons associé les raisons citées par les personnes étudiantes en lien avec d'autres recherches (Douglas *et al.*, 2019; Renard, 2015), ce qui nous permet d'exposer trois motifs :

Motifs sociaux : font référence aux incitations et aux motivations qui guident les individus dans leurs actions, prises de décision et comportements en fonction des normes de la société, des attentes sociales et de leurs interactions avec les autres. Ces motifs sont étroitement liés aux dynamiques sociales, à la conformité aux normes culturelles et aux pressions exercées par l'environnement social. Par exemple, la crainte d'être rejeté par un groupe social ou le désir de plaire à ses camarades peuvent être des facteurs sociaux qui influencent les décisions personnelles (Douglas *et coll.*, 2019; Renard, 2015).

Motif épistémique : la quête de savoir, à la compréhension du monde et à la recherche de la vérité. Ils naissent du désir d'explorer de nouvelles informations, d'approfondir ses connaissances et de décortiquer des phénomènes complexes. Les chercheurs, scientifiques et personnes étudiantes engagées dans des démarches intellectuelles, sont souvent motivés.es par ces types de motifs. À titre d'exemple, la curiosité intellectuelle et le désir de contribuer à l'avancement des connaissances sont des manifestations de motifs épistémiques (Douglas *et al.*, 2019; Renard, 2015).

Motifs existentiels : sont connectés aux interrogations profondes sur la vie, l'identité, la signification et le but de la vie. Ils englobent les préoccupations fondamentales concernant le sens de l'existence humaine, la mortalité, la dimension spirituelle et la quête d'épanouissement personnel. Les individus peuvent être poussés par ces questions existentielles à sonder leur propre identité, à rechercher des réponses à des problématiques philosophiques et à donner du sens à leur vie (Douglas *et al.*, 2019; Renard, 2015).

Ces trois types de motifs peuvent être interconnectés et influencer les choix et les actions des individus de manière complexe. Ces motifs jouent donc un rôle dans la prise de décisions et les interactions des personnes avec le monde qui les entoure. Ils peuvent être l'une des raisons pouvant expliquer la croyance ou l'adhésion à la désinformation.

En plus de ces trois motifs, des personnes étudiantes ont pu décrire des caractéristiques sociodémographiques qui, selon elles, pourraient être d'avoir de faibles revenus, d'habiter dans un milieu rural et isolé, d'appartenir à la catégorie d'âge des personnes âgées ayant peu d'éducation. De plus, ces personnes consulteraient peu les informations et n'effectueraient pas de recherches pour vérifier les informations. Cette description nous permet de constater que les personnes étudiantes décrivent un profil étant loin d'eux et du public des personnes étudiantes de cégep. Cela pourrait notamment renvoyer aux recherches démontrant que les personnes étudiantes ont tendance à surestimer leurs compétences informationnelles (Poellhuber *et al.*, 2012 ; Smith *et al.*, 2009). Cela pourrait signifier qu'ils et elles pensent que la compétence les met à l'abri des croyances.

Cependant, sur 12 personnes étudiantes, deux (Jessica et Cédric) ont dit avoir à un moment pu croire à de la désinformation. Jessica exprime un motif épistémique c'est-à-dire que des croyances à la désinformation ont été générées face à l'incertitude et aux contradictions que le contexte pandémique a générées. Cédric, quant à lui, expose une désinformation en lien avec le « registre ludique » (Rouiller, 2022, p. 168). C'est-à-dire comme l'explique Rouiller (2022) « les théories du complot font partie des mythes, des légendes et des fictions dans lesquelles il est agréable de s'immerger « en faisant comme si c'était vrai », car elles sont séduisantes pour plusieurs raisons » (Rouiller, 2022, p. 168). Ces deux personnes étudiantes viennent nuancer les propos précédents en introduisant d'une part la complexité du phénomène abordé plutôt et qu'il n'y aurait pas « d'immunité », mais que s'informer et faire des recherches est une clé de compréhension. Cela concorde avec les recherches menées par Rouiller (2022) et Jehel (2018) qui expriment que les jeunes sont parfois perdus avec l'information, qu'ils connaissent la démarche scientifique, mais ne savent pas toujours comment l'appliquer.

Jonathan, dans son discours et ses pratiques, semble croire et adhérer à de la désinformation. Il présente deux motifs énoncés plutôt soit le motif social et le motif existentiel (Bakir et McStay, 2018). Il semble d'une part privilégier des sources qui correspondent à ses croyances préexistantes. Cela peut entraîner un biais de confirmation, où l'information confirmant ses opinions est valorisée, tandis que l'information contradictoire est rejetée (motif social). D'autre part, il recherche des sources qui résonnent avec ses croyances et ses valeurs personnelles. Cela peut entraîner une tendance à accepter l'information qui est conforme à ses convictions existantes et à rejeter celles qui les remettent en question (motif existentiel). Nous n'allons pas approfondir plus sur la conceptualisation d'une éventuelle adhésion de Jonathan, cela n'étant pas notre sujet de recherche.

À la lumière de ces éléments, nous constatons que les personnes étudiantes ont, en majorité, une perception d'un phénomène qui serait plutôt éloigné d'eux et que les personnes pouvant y croire ou être touchées ne leur correspondent pas.

Les différentes composantes de la désinformation

Les résultats nous ramènent au modèle des désordres de l'information (Wardle et Hossein Derakhshan, 2017), les personnes étudiantes ayant repéré les trois éléments de la désinformation : les auteurs et leurs motivations (les institutions et les influenceurs.euses); les messages; les interprètes (la famille et l'entourage). Ils et elles ne les verbalisent pas ainsi, mais, dans leur discours, encore une fois, nous

retrouvons cette réception de la désinformation par les personnes étudiantes comme un phénomène complexe ou composé.

Les auteurs et leurs motivations

Les institutions

Le gouvernement et les politiciens ont été cités à plusieurs reprises comme auteur potentiel de désinformation avec des motivations telles que : la volonté de dissimuler des informations; la corruption et les enjeux financiers et de réélection. Ces éléments viennent consolider les éléments apportés par différentes études et enquêtes sur la relation des jeunes avec les institutions et la crise de confiance grandissante (Cicchelli et Octobre, 2018a ; IFOP, 2023a ; Troubé et Guénoun, 2020).

Les influenceurs.euses

Contrairement aux youtubeurs.euses qui sont perçues comme des sources dotées d'autorité pour les informations qu'ils et elles diffusent, les influenceurs.euses sont plutôt perçus par les personnes étudiantes comme des auteurs.trices de désinformation. D'ailleurs, Cédric a mentionné le rôle de certains.es dans des discours antimasques ou antivaccination. Gheorghe-Ilie (2020) s'est intéressé aux rôles des personnes influenceuses en lien avec la prise de décisions des parents de ne pas se faire vacciner eux et leurs enfants. Selon lui, les personnes influenceuses sont des sources d'influences peu qualifiées voir totalement non qualifiées qui ne peuvent pas produire des données « indépendantes, précises, pertinentes, fiables et complètes » (Fârte, 2020, p. 1). L'élément apporté par les personnes étudiantes se reflète également dans les médias traditionnels avec de plus en plus d'articles sur le rôle des influenceurs.euses dans la propagation de la désinformation (20 minutes, 2021; Péloquin, 2022). Les perceptions des motivations des influenceurs.euses étant l'influence et l'argent. Ce qui encore une fois marque une différence avec les youtubeurs.euses qui eux sont perçus comme ayant des motivations de transmissions et d'informations. D'ailleurs l'auteur Frau-Meigs parle « d'infomédiaires » (2017, p. 126).

Des interprètes : l'entourage et la famille

Les résultats ont révélé que la famille et l'entourage peuvent agir en tant qu'interprètes de la désinformation en la diffusant auprès des personnes étudiantes. Notre analyse identifie deux principales conséquences de

ce rôle d'interprètes pour les personnes étudiantes: d'une part, la famille devient un vecteur de propagation et une source d'exposition à la désinformation, et d'autre part, cela engendre des conflits au sein des familles.

Comme nous l'avons vu dans les résultats, les personnes étudiantes sont confrontées à des situations où la famille et/ou l'entourage peuvent partager de la désinformation, notamment sur les médias sociaux et ainsi exposer les personnes étudiantes à celle-ci. Depuis le début de la pandémie, de nombreux articles dans des médias traditionnels ont fait état de jeunes exposés à la désinformation par le biais de leurs parents (Blais, 2020; Courrier international, 2021). À notre connaissance, très rares sont les études publiées sur le sujet de la famille ou de l'entourage comme propagateur de désinformation et vecteur d'exposition de cette dernière. Par contre, une étude récente intitulée « les fausses nouvelles dans la famille : comment les modèles de communication familiale et l'historique des conflits affectent l'intention de corriger la désinformation parmi les membres de la famille » (Waddell & Moss, 2023), met en lien la désinformation avec les influences des modèles de communication familiale qui caractérisent l'interaction familiale, soit l'orientation vers la conformité et l'orientation vers la conversation. Les familles orientées vers une conformité sont décrites comme mettant un accent sur l'homogénéité des croyances avec peu de tolérance pour le désaccord. Les familles orientées vers la conversation se caractérisent quant à elles par une communication ouverte avec plus de tolérance pour un désaccord potentiel (Koerner & Mary Anne, 2002). Ces modèles de communication familiale présentent un intérêt pour nos résultats de recherche, car ils nous permettent d'analyser les déclarations notamment de Juan et Cédric, qui décrivent des situations de conflits ou de cristallisation de la communication à l'intérieur de leurs familles où communiquer est devenu difficile, voire impossible pour des raisons d'homogénéité des croyances.

Comme le souligne Waddell *et al.* « le sujet des fausses nouvelles est devenu très polarisant, entraînant une augmentation des conflits à tous les niveaux de la société, y compris parmi les membres de la famille » (Waddell & Moss, 2023, p. 3) . Ils ajoutent que corriger, interroger ou s'opposer à de la désinformation est devenue un sujet « tabou » ou une « conversation difficile » (Waddell et Moss, 2023, p. 3) dans les familles, tels l'argent (Romo, 2011) ou la sexualité (Guerrero & Afifi, 1995). Juan pourrait expliquer les commentaires qu'il a faits sur sa tante et sur la conversation qu'il a tenté d'avoir avec elle en détaillant les détails de l'échange et de son déroulement.

Impacts de la désinformation sur les pratiques informationnelles

Les résultats nous ont permis de mettre en évidence plusieurs éléments dans les discours et les pratiques des étudiants qui ont un impact ou qui perturbent leur manière de s'informer. Nous allons confronter ces éléments aux recherches actuelles.

La méfiance : le passage de l'information verticale à l'information l'horizontale

La méfiance envers les institutions médiatiques a été présentée dans une section précédente. En l'analysant, nous nous sommes rendu compte qu'elle était « secondaire » et faisait le lien avec la méfiance envers les institutions gouvernementales. Cette méfiance est également revenue au moment de l'analyse des composantes de la désinformation, les institutions gouvernementales ayant été ciblées comme source de désinformation. Les résultats portant sur la confiance envers les institutions gouvernementales ont montré que la majorité des personnes étudiantes ont exprimé des doutes et un effritement de cette confiance envers ces institutions avec pour motif une possible dissimulation d'informations. Il est possible que cela mène à une analyse en lien avec le niveau de confiance que nous avons précédemment discuté, en référence avec l'enquête de l'IFOP (2023). Cette enquête exprime d'un côté une baisse de confiance envers les institutions représentant la communication verticale et, de l'autre côté une augmentation de confiance envers les influenceurs représentant une communication horizontale. L'étude de Pasquier *et al.* (2016), démontre pour sa part que les sources jugées les plus fiables sont les personnes de confiance dans l'entourage proche. Nous pouvons analyser cela sous l'angle de l'abstrait ou de la déconnexion, c'est-à-dire qu'il est peut-être « plus difficile pour certains.es de se fier à des entités abstraites, à ces institutions lointaines et à ces systèmes en réseau complexes » (Rouiller, 2022, p. 279). Ce manque de confiance est notamment abordé par Rachel.

La méfiance exprimée par des personnes étudiantes envers les scientifiques et non la science en elle-même pourrait expliquer aussi celle exprimée concernant les politiciens, ce qui pourrait faire écho à l'analyse vers la piste d'une diminution de confiance envers les « experts » selon Rouiller (2022). Cette diminution de confiance envers les scientifiques et les politiciens pourrait aussi s'expliquer par des événements sociétaux en articulation avec les évolutions technologiques. Il est également possible d'expliquer cette baisse de confiance concernant les informations émanant des institutions avec le choix d'une information jugée de « proximité » ou peut-être « concrète » que sont les proches ou les youtubeurs.euses. L'hypothèse d'un passage du système d'experts ou système de pairs est plausible. Comme l'explique Cicchelli *et al.* :

Le fonctionnement culturel du numérique est basé sur une participation horizontale et non sur l'expertise et la mise en doute de l'autorité officielle y est la règle, ce qui peut engendrer des rapports de défiance vis-à-vis des discours des institutions politiques, médiatiques, scientifiques et des experts (Cicchelli & Octobre, 2018, p. 58).

Des obstacles ressentis par les personnes étudiantes à une information diversifiée : fact-checking, perception de censure et liberté d'expression

Les résultats ont mis en évidence que, selon les personnes étudiantes, plusieurs obstacles pouvaient les empêcher de s'informer, c'est-à-dire d'avoir un libre accès aux informations à cause de « l'uniformisation ou consensus » de l'information. Cela ayant, selon eux, pour effet de réduire l'accès aux informations, opinions, idées différentes de celle collectivement adoptée.

Nous avons vu que Marianne et Rachel font ressortir la perception de censure en parlant de personnes controversées qu'elles suivaient sur les médias sociaux et dont les comptes ont été supprimés des plateformes. Cela est perçu comme une atteinte à l'information et à la liberté d'expression en les privant d'opinions ou de visions différentes. Cela fait écho notamment aux recherches sur le fact-checking. Des recherches ont démontré que le fact-checking c'est-à-dire la vérification des faits pouvait entraîner le renforcement des croyances en la désinformation et ainsi avoir un effet contraire à celui recherché (Walter *et al.*, 2020). Cela fait également écho aux politiques mises en place pendant la pandémie de Covid19 par certaines plateformes, comme Facebook et YouTube en lien avec les instances gouvernementales et de santé pour lutter contre la désinformation en fermant plusieurs comptes propagateurs de contenus, faux, haineux ou autres (ICI.Radio-Canada.ca, 2021).

Ces résultats sont en adéquation avec une étude réalisée à l'université de Princeton qui stipule que les jeunes sont moins susceptibles de soutenir des mesures visant à lutter contre la désinformation que les personnes plus âgées, en partie parce qu'ils et elles sont plus attachés à la liberté d'expression (Bayer & Katsirea, 2021). À l'aide de nos résultats de recherches, nous pourrions également soulever l'hypothèse que la lutte contre la désinformation peut être perçue comme un outil pour restreindre la liberté d'expression, la diversité des opinions et censurer des opinions dissidentes ainsi que pour imposer une vision unique de la vérité.

Nous constatons donc que ces mesures, pendant la pandémie, ont pu renforcer cette impression d'information uniformisée, de créer des incertitudes et de renforcer une méfiance concernant les

informations venant du gouvernement. Mais cela interpelle également la question de la liberté d'expression, qui semble revêtir une dimension différente chez certains.es étudinat.es.

Les résultats ont montré que cinq personnes étudiantes percevaient le droit à la libre expression comme un droit permettant d'exprimer les croyances et opinions de chacun, même si cela propage de la désinformation. Cela vient d'une part questionner le fonctionnement des médias sociaux et interroger le « mythe démocratique¹¹ » et le principe où les informations, les faits, les opinions et les croyances seraient considérés comme égaux et ayant la même valeur.

Cicchelli et Octobre. (2018), parlent du lien entre les technologies de l'information et de la communication comme étant né du mythe démocratique c'est-à-dire de la vision de la participation de tous (Cardon, 2010). Comme nous l'avons vu précédemment, le fonctionnement culturel du numérique fonde ses bases sur « la participation horizontale et non sur le système d'expertise » ainsi que sur « la mise en doute de l'autorité officielle y est la règle » (Cicchelli et Octobre, 2018b, p. 58). Les auteurs expriment l'idée que « l'Express Yourself » des médias sociaux renforce notamment l'idée « les médias et voix alternatifs peuvent dévoiler la face cachée des choses » (Cicchelli et Octobre, 2018b, p. 58). Cela vient accréditer l'idée auprès des personnes étudiantes que toute personne a le droit d'être l'auteur.trice d'un récit sur les médias sociaux. Ce que décrivent les auteurs.trices vient en résonance avec les discours personnes étudiantes exprimant la perception de censure des discours qui ne seraient pas en conformité avec les institutions, comme Rachel et avec le soupçon qu'il existe des informations cachées comme Marianne.

Rachel a exprimé dans son discours la liberté d'expression exprime une reconnaissance du droit de chaque personne à s'exprimer en disant et pensant ce qu'elle veut. Ce discours soulève la question des « amalgames entre opinions, croyances et faits scientifiques qui ne sont pas différenciés, ni dans leur forme, ni dans leur fond ou leur contexte d'énonciation (Rouiller, 2022, p. 168). Ces amalgames dans le contexte des discours des personnes étudiantes sur la liberté d'expression renvoient à remettre en question la vérité objective et universelle et considérer que toutes les perspectives sont également valides (Lyotard, 1986). Cela peut mener à une confusion entre les faits et les opinions. Dans un monde où toutes les perspectives sont considérées comme également valides, il peut alors être difficile de distinguer les informations fiables des

¹¹ Le mythe démocratique : conception idéalisée ou idéologique de la démocratie avec des idéaux comme la participation égalitaire des citoyen.ne.s, la liberté d'expression et la prise de décision collective (Brossat, 2012; Collin, 1996).

informations trompeuses ou fausses. Rouiller (2022) exprime le besoin de prendre ce phénomène en compte dans les milieux scolaires, car :

ce relativisme n'empêche pas seulement la disqualification des fake news et autres théories du complot, il empêche également le consensus autour d'une échelle du vrai, d'un socle de valeurs et de connaissances communes. C'est tout le paradoxe également de l'éducation et du droit démocratique à l'expression : en aiguisant le sens critique, l'éducation rend les consensus et les socles communs plus instables (Rouiller, 2022, p. 237).

Fictions et support vidéo: une aide au doute

Les résultats des entretiens nous ont permis de mettre en évidence des liens entre la désinformation et la fictionnalisation, et plus précisément le moment où les deux s'entremêlent. Tout comme dans la recherche menée par Cicchelli et Octobre (2018), des œuvres de fictions ont été citées par les personnes étudiantes pour exprimer des doutes sur des sujets d'informations, comme si la réalité pouvait être approfondie à l'aide de la fiction : Jessica : [...] Peut-être sûrement qu'y ont des informations qui ne sont pas dévoilées au grand public. Je veux dire, j'écoute District 31. Ce sont la police pis, y a plein d'infos qu'ils disent pas [...]. Jessica exprime le fait d'avoir recours à une référence tirée d'une œuvre de fiction contemporaine, sous la forme d'une série, pour pallier aux incertitudes engendrées par les informations qui lui apparaissent "incohérentes", "étranges" ou "erronées". Dans nos résultats nous avons constaté que cette fictionnalisation rendait la distinction de l'exacte et de l'inexacte plus complexes, ce que Juan a expliqué à travers une vidéo scénarisée sur YouTube, parlant d'une fausse information sur la guerre en Ukraine.

Il n'est pas le seul étudiant qui a mentionné être dans le doute de la vérité face à des images ou vidéos. Comme nous l'avons vu dans la problématique, les visuels sont utilisés comme des preuves irréfutables, car elles offriraient un accès direct à la vérité court-circuitant toute argumentation ou médiation de l'interprétation (Ledoux, 2019; Troubé & Guénoun, 2020). Nos résultats ont démontré que la plateforme de média social la plus utilisée est YouTube. Cette plateforme utilise de façon majoritaire du support visuel sous la forme d'images ou de vidéos (pouvant être couplées à de l'audio). Il n'est donc pas étonnant que les personnes étudiantes aient cité en majorité les vidéos comme support de doute, car il est le plus consulté notamment pour se divertir, mais également pour s'informer. Nous pouvons conclure que le support vidéo est une source d'incertitude de vérité, car, même si les personnes étudiantes font confiance à la plateforme YouTube et à ses youtubeurs.euses, les personnes étudiantes reconnaissent avoir des difficultés à ne pas douter et faire la différence entre l'exact et l'inexact. C'est une piste qui est également présente dans l'étude

de Cicchelli et Octobre (2018) qui disent que « l'image donne l'illusion du reflet du réel, de « *la preuve par le direct* » dont parlent les jeunes, elle a valeur de témoignage [...] ».

5.2.3 Stratégies d'évaluation de l'information sur les médias sociaux

Dans cette section nous allons interpréter les résultats du troisième objectif, qui est la compréhension des stratégies qui sont utilisées par les personnes étudiantes pour évaluer l'information sur les médias sociaux à l'aide des pratiques déclarées. Pour ce faire, nous allons, dans un premier temps, discuter des résultats concernant la démarche en nous servant des critères d'évaluation de l'information (Autorité de l'information; crédibilité de l'information; qualité de l'information; validation sociale de l'information; l'intuition; les connaissances antérieures et le jugement sans intermédiaire), puis, dans un deuxième temps, nous interpréterons les résultats concernant les compétences numériques et informationnelles dans le parcours scolaire des personnes étudiantes.

5.2.3.1 Les critères d'évaluation

Dans cette partie nous allons interpréter les résultats concernant pour commencer les quatre critères de l'évaluation de l'information, puis les autres critères d'évaluation cités par les personnes étudiantes à savoir l'intuition; les connaissances antérieures; le jugement sans intermédiaire.

À l'aide des résultats concernant la démarche d'évaluation et ses critères, nous établissons plusieurs constats. En premier lieu, les personnes étudiantes connaissent plusieurs critères scientifiques de l'évaluation de l'information et différents indicateurs qui les constituent. En second lieu, ils et elles utilisent aussi d'autres critères qui peuvent revêtir une importance particulière. Enfin, la connaissance de plusieurs critères d'évaluation ne signifie pas qu'ils et elles les utilisent.

Les critères d'évaluation sélectionnés pour la recherche

Pour cette recherche nous avons sélectionné quatre critères présents de façons récurrentes dans les recherches sur le public des jeunes (Boubée et Tricot, 2010 ; Dumouchel, 2017 ; Metzger, 2007 ; Sahut, 2017; Soung, 2017), nous allons maintenant analyser les résultats de ces derniers.

La qualité de l'information

Le critère de la qualité de l'information est revenu à plusieurs reprises avec l'élément de la vérifiabilité de l'information. Les personnes étudiantes utilisent cet élément, qui est le recours au recoupement des sources

(Serres, 2012). Cet élément semble essentiel sur les médias sociaux où les informations sont nombreuses et présentes sur un même pied d'égalité (opinions, faits). Ce critère permet aux personnes étudiantes de vérifier si l'information est relayée sur d'autres sources fiables. Par contre, nous remarquons que c'est l'unique élément permettant de juger de la qualité d'une information utilisée. Aucun étudiant n'a mentionné l'utilisation de la date de création ou de diffusion pour évaluer la pertinence et la fraîcheur de l'information, ni l'importance de l'identification de l'auteur ou de l'autrice. En effet, les informations sur les réseaux sociaux peuvent être anonymes ou déguisées sous des pseudonymes (Serres, 2012). L'absence de ces éléments nous amène à nous questionner sur la manière dont les personnes étudiantes évaluent la crédibilité d'une information et de son auteur ou autrice.

Nous analysons que le **critère de la qualité de l'information** est connu et mentionné par des personnes participantes de notre étude, mais qu'il est peu utilisé avec d'autres éléments pour conclure à la qualité d'une information.

L'autorité de l'information

Le critère de l'autorité est revenu à plusieurs reprises dans les pratiques déclarées des personnes étudiantes à travers deux éléments :

- l'autorité de contenu qui est liée au genre éditorial d'une information (ex. : littéraire, scientifique, journalistique);
- l'autorité de support liée aux aspects matériels ou techniques sur lequel l'information est publiée ou diffusée (ex. : livre, blogue).

Selon une étude (2009), la manière dont est produite l'information au sein d'un support lui donne son autorité (Sundin & Francke, 2009). Dans notre recherche l'autorité de contenu a été associée aux médias officiels, genre journalistique et aux médias sociaux, genre autopublication; thèses et mémoires, genre scientifique. L'autorité de support a été associée aux blogues, Wikipédia, bases de données scientifiques (Cairn) et Facebook.

Tout d'abord, nous constatons que les personnes étudiantes ont fait une différence entre les informations provenant des médias traditionnels et des médias sociaux, mais pas avec des informations provenant d'une revue scientifique. Seul un étudiant a cité les thèses et mémoires comme genre scientifique. C'est également lui qui a cité les bases de données comme autorité de support. Cela nous indique qu'il semble ne pas y avoir

de différences pour la majorité des personnes étudiantes entre ces différentes autorités de contenu pour juger de l'autorité d'une information dans la démarche d'évaluation de l'information. Nous remarquons ensuite que, dans l'autorité de support, les personnes étudiantes font une différence d'autorité des informations en fonction de l'aspect matériel et/ou de support sur lequel elles sont publiées, par exemple, les blogs, Wikipédia et Facebook ont moins d'autorité, ce que confirme l'étude de Sundin et Francke (2009). Nous notons que le support du livre imprimé est absent, cela faisant écho à nos résultats montrant que l'information est en majorité consultée sur les médias sociaux et, par ricochet, dématérialisée.

Cette analyse nous permet de spéculer que le **critère d'autorité de l'information** semble être mal connu des personnes étudiantes, les différentes autorités de contenu ne semblent pas prises en compte. En effet, il a observé que le critère de l'autorité de l'information est souvent méconnu des personnes étudiantes. Ce critère semble pris pour acquis en étant peu ou pas défini et pas forcément explicité (Serres, 2010). Il est intéressant d'interroger l'absence de citation de l'autorité de contenu scientifique sous l'angle de la méfiance envers les informations provenant des institutions relevées dans nos résultats.

La crédibilité de l'information

Les résultats ont montré que le critère de la crédibilité de l'information a été abordé avec trois éléments :

- la crédibilité de surface correspondant à la qualité de la langue, comme l'orthographe;
- l'expertise de l'auteur correspondant à sa formation, son expérience professionnelle et avec une cohérence de ces éléments avec le sujet traité;
- la présence et la qualité de sources bibliographiques au sein de l'information.

La première remarque concerne la présence de la qualité des sources bibliographiques qui est apparue seulement dans les pratiques déclarées de trois personnes étudiantes. Pourtant, cet élément permet d'évaluer et de vérifier si l'information est exacte ou inexacte en la confrontant à d'autres sources et auteurs. trices tout en s'appuyant sur des sources réputées fiables. Cet élément permet, entre autres d'être une aide pour faire la différence entre les opinions et les faits ou les savoirs et les croyances. La présence et la vérification de sources bibliographiques permettent de lutter contre la propagation de désinformation. et nous pourrions faire le lien avec l'amalgame dont nous avons parlé auparavant dans l'interprétation de nos résultats, car celui-ci met les opinions, les croyances et les faits sur le même pied d'égalité.

Maxime et Christophe soulèvent un point important qui vient remettre en question les informations présentées non seulement sur les réseaux sociaux, mais aussi dans les médias traditionnels. Ils rapportent qu'il n'y a pas toujours de sources bibliographiques dans les articles journalistiques (ce que nous avons même constaté lors de notre recherche). Des études se sont penchées sur ce phénomène mentionnant d'une part que les articles journalistiques ne citant pas leurs sources ont tendance à être moins fiables et d'autre part que l'absence de sources peut contribuer à la méfiance envers les médias nuisant à la réputation de ces derniers (Mont'Alverne *et al.*, 2022; Newman, 2023; OECD, 2020; UNESCO, 2018a, 2018b).

La deuxième remarque concerne l'élément de la crédibilité réputée qui est absent des pratiques déclarées des personnes étudiantes. Cet élément fait référence à « l'affiliation d'un auteur ou d'un document à une institution, une source ou un média reconnus » (Serres, 2012, p. 122). Les deux éléments, c'est-à-dire l'auteur.trice et la source ou le média reconnu, étaient présents dans les pratiques des personnes étudiantes, mais le lien entre les deux l'auteur.trice et la source était absent.

La troisième remarque concerne l'élément de l'expertise de l'auteur.trice. Deux tendances se dégagent des pratiques déclarées des personnes étudiantes: 1) la faible utilisation de cet élément qui ne ressort que dans les pratiques de quatre personnes étudiantes; 2) le lien entre cet élément et la méfiance. En effet il semble y avoir un lien entre la crédibilité de l'auteur.trice et la méfiance pour Rachel, Marianne et Jonathan. Ils et elles ont plus tendance à se méfier si l'auteur.trice fait partie d'une institution. Cela fait référence à l'élément de la crédibilité réputée qui n'était pas cité par les personnes étudiantes, le lien entre l'auteur.trice et une institution étant manquant. Pour leur part, Marianne, Rachel et Jonathan eux font le lien sous l'angle de la méfiance, nous passons donc d'une crédibilité réputée à une incrédibilité.

Notre analyse concernant le **critère de crédibilité de l'information** montre qu'il est connu des personnes étudiantes, mais que ces différents éléments (la qualité des sources bibliographiques, la crédibilité réputée, l'expertise de l'auteur.trice), peuvent être peu utilisés. L'application de ce critère semble également intimement liée à la méfiance envers les informations venant des institutions.

La validation sociale de l'information

Les résultats ont montré que neuf personnes étudiantes avaient évoqué le critère de la validation sociale de l'information dans leur pratique déclarée. Cette validation sociale peut être effectuée auprès d'experts du domaine ou d'autres personnes (collègues, amis, familles, etc.) (Dumouchel, 2017). Nous constatons que

les personnes étudiantes plébiscitent deux ressources pour effectuer cette validation par les experts du domaine et les parents.

Selon les personnes étudiantes, les experts doivent avoir une expertise sur le sujet, être reconnus par ses pairs et être indépendants. Nous remarquons que les personnes étudiantes disent que les experts sont des ressources de validation sociale, mais nous n'avons pas eu d'information sur comment ils et elles effectueraient cette validation. Par exemple, elle serait proactive si la personne étudiante contacte le ou les experts et serait plutôt passive si la personne étudiante ne prend contact avec personne tout en tenant compte des commentaires publiés avec l'information (Dumouchel, 2017, p. 67).

Nos résultats permettent de constater que les parents ne sont pas seulement considérés comme une source fiable d'information, mais également une ressource de validation sociale au même rang que les experts d'un domaine allant même à détenir une valeur de crédibilité plus importante que les experts. Les personnes étudiantes décrivent les parents d'une manière à être une source de validation naturelle et habituelle.

Les personnes étudiantes font de cette ressource que sont les parents et plus largement la famille, un intermédiaire indispensable dans les recommandations pour lutter contre la désinformation. Cela est également relevé par Waddell et Moss (2023) qui disent : « la communication entre les membres de la famille pourrait constituer un mécanisme potentiel permettant de lutter contre la désinformation » (Waddell & Moss, 2023, p. 184). Mais il est important de prendre en compte, comme nous l'avons vu précédemment, que la désinformation est un sujet qui peut être sensible ou tabou dans la communication familiale (Waddell et Moss, 2023), mais peut aussi constituer un milieu favorable à la propagation. À notre connaissance, il y a encore peu d'études publiées sur la famille comme propagateur de désinformation et comme élément important dans l'évaluation de l'information.

Notre analyse concernant la **validation sociale de l'information** montre qu'il est connu des personnes étudiantes, mais que leur pratique reste ambiguë. Bien que neuf étudiant·es aient mentionné recourir à la validation sociale, soit par des experts, soit par des proches comme les parents, il apparaît que la méthode exacte utilisée reste floue. Les parents, en particulier, sont perçus non seulement comme une source fiable, mais aussi comme un intermédiaire essentiel pour valider l'information, souvent considérés plus crédibles que les experts. Cependant, cette confiance sur la famille pour contrer la désinformation doit être nuancée, car elle peut aussi devenir un vecteur de propagation. Peu d'études ont encore exploré en profondeur ce double rôle de la famille dans le processus de validation de l'information.

Les autres critères dans les pratiques déclarées pour les personnes étudiantes

Les résultats montrent que les étudiant.e.s ont fait référence à d'autres critères d'évaluation de l'information. À l'aide des critères définis par les personnes étudiantes, deux éléments retiennent particulièrement notre attention pour notre analyse : l'intuition et les connaissances antérieures comme source pour les biais cognitifs et; le jugement par soi-même ou sans intermédiaire

Intuitions et biais cognitifs

Dans les résultats des pratiques des personnes étudiantes, nous, remarquons que l'intuition est un critère primordial dans le traitement de l'information. Il est comme un guide décisif dans le jugement de l'exact et l'inexact. De plus il est déterminant dans le fait d'entamer une démarche d'évaluation avec d'autres critères ou non. L'intuition fait référence, chez les personnes étudiantes, à leurs « expériences, vécus et visions du monde » cela fait référence aux champs lexicaux des croyances et des idées plutôt qu'à celui des savoirs et des faits. Seulement un étudiant (Christophe), cite ses connaissances. Ce sont d'ailleurs lui et Maxime qui parlent de baser sur les connaissances et éléments historiques leurs connaissances antérieures citées comme critère d'évaluation.

À ce premier constat s'ajoute l'intuition qui est utilisée par les personnes étudiantes afin d'être en adéquation avec ses croyances et son éducation. Cette utilisation vient mettre en question la présence du principe de dissonance cognitive, notamment en tant qu'origine des biais cognitifs. Le principe de dissonance cognitive est défini comme « l'existence simultanée d'éléments de connaissance qui, d'une manière ou d'une autre, ne s'accordent pas (dissonance) ce qui entraîne de la part de l'individu un effort pour les faire, d'une façon ou d'une autre, mieux s'accorder (réduction de la dissonance) » (Festinger, 1962, p. 94). Dans nos résultats, cela fait référence au moment où la personne étudiante est confrontée à l'évaluation d'une information qui contredit ses idées, ses croyances ou ses connaissances préalables. Si une information est différente, cela pourrait déclencher un conflit cognitif et afin de retrouver un équilibre, pourrait décider d'ignorer cette nouvelle information (Boutin, 2006). Cela soulève l'hypothèse que la dissonance cognitive pourrait avoir une influence sur l'évaluation de l'information en matière de prise de décision. Les dissonances sont à l'origine des biais cognitifs (Tversky & Kahneman, 1974). Un biais cognitif est un « schéma de pensée trompeur et faussement logique » (Frayssinhes, 2022, p. 150). Il est possible pour une personne de prendre rapidement une décision ou d'évaluer l'exactitude d'une information grâce à cette approche de pensée, mais cela peut entraîner des erreurs importantes. Les biais cognitifs ont une forte influence sur nos choix, surtout lorsqu'il y a beaucoup d'informations à gérer ou que le temps est limité. Il y aurait actuellement 250 biais,

divisés en cinq catégories. Celle qui nous intéresse dans l'analyse de nos résultats est composée des biais de jugement :

Le jugement est en grande partie inconscient et il est influencé par nos représentations du monde. Parmi les plus courants, on trouve l'appel à la probabilité, qui consiste à considérer quelque chose comme vrai dès lors que cela peut probablement être le cas. On peut aussi citer le biais de confirmation (privilégier les informations qui confirment nos idées préconçues ou nos hypothèses), ou encore le biais d'ancrage (être influencé par sa première impression) (Frayssinhes, 2022, p. 150).

À travers l'utilisation du critère de l'intuition dans le jugement basé sur l'expérience, la vision du monde et non sur les connaissances, le biais cognitif qui pourrait être présent serait le biais de confirmation. Ce biais consiste à « donner du crédit aux éléments qui vont dans le sens de nos croyances, de nos convictions, et de sous-estimer, voire de rejeter, les éléments qui les contredisent » (Frayssinhes, 2022, p. 150). La dissonance cognitive et le biais de confirmation agissent sur la prise de décision c'est-à-dire sur l'évaluation de l'information concernant son exactitude ou non.

Notre analyse montre que **l'intuition** joue un rôle central dans le traitement de l'information par les étudiant·es, influençant leur jugement entre l'exact et l'inexact. Cette intuition est souvent basée sur leurs expériences personnelles et croyances plutôt que sur des connaissances factuelles, ce qui peut entraîner des biais cognitifs. Le biais de confirmation, en particulier, se manifeste lorsque les étudiant·es privilégient les informations qui confirment leurs croyances préexistantes tout en rejetant celles qui les contredisent. Cette tendance est renforcée par la dissonance cognitive, où l'inconfort provoqué par des informations contradictoires pousse les étudiant·es à maintenir un équilibre en ignorant les nouvelles informations.

Le jugement par soi-même ou sans intermédiaire

Dans les résultats nous avons constaté que six personnes étudiantes utilisaient un critère que nous avons appelé le jugement sans intermédiaire. Ce type de jugement, également appelé jugement direct, fait référence à la capacité de juger de la fiabilité et de la pertinence d'une information sans faire appel à des sources ou des intermédiaires supplémentaires. Cela signifie que l'on est capable d'évaluer une information en se basant sur ses propres connaissances, compétences et expériences, sans avoir besoin de consulter d'autres sources pour confirmer ou infirmer cette information.

Dans les pratiques des étudiants, nous analysons plusieurs éléments qui ressortent de ce jugement par soi-même. Tout d'abord, comme l'indique Jehel (2018), l'appréhension de se faire contrôler, manipuler et de le généraliser, ce qui peut entraîner la volonté de se faire une opinion « par eux-mêmes » c'est notamment ce

qu'a exprimé Jonathan qui a mentionné vivre dans un monde où l'on est très manipulés. Nous avons pu retrouver l'appréhension de la manipulation dans notre analyse des effets de la désinformation et de la crédibilité des médias sociaux. Jehel (2018) met en évidence que c'est une étape indispensable dans la formation de la pensée. Cela présente toutefois certaines lacunes, comme le fait de s'en remettre à son « sentiment profond et personnel » (Jehel, 2018, p. 43), surtout lorsque les autres sources sont inexistantes. La vidéo constitue alors un support où la distinction entre le vrai et le faux est complexe. À ces convictions personnelles utilisées dans la vérification de l'information, il faut ajouter l'importance de la place de la confiance envers les institutions. Pour approfondir notre analyse, nous allons évoquer l'étude de Rouiller (2022) qui, dans son analyse s'est intéressé à la confusion entre « pensée critique, scepticisme et individualisme épistémique » (Rouiller, 2022, p. 273). Elle souligne :

qu' un des grands paradoxes de l'adhésion à des théories du complot chez les adolescents est la volonté de faire preuve de pensée critique, de « ne pas se faire avoir », de montrer une certaine maturité intellectuelle et aussi de répondre finalement aux injonctions sociales et scolaires qui sont faites dans ce sens. Ainsi, un adolescent désireux de faire preuve d'autonomie intellectuelle et d'esprit critique peut aisément être séduit par des discours qui encouragent la défiance vis-à-vis de l'institution (Rouiller, 2022, p. 273).

Le paradoxe décrit par Rouiller (2022) est étroitement lié à l'évaluation de l'information. Les personnes étudiantes cherchent à développer leur pensée critique et à être autonomes dans leur réflexion, mais ils peuvent avoir du mal à évaluer la fiabilité des sources d'information qui circulent sur les médias sociaux. Cette difficulté peut les amener à croire à la désinformation qui remet en question l'autorité et les institutions sans avoir les preuves nécessaires pour étayer leurs croyances. Il est donc important de sensibiliser les jeunes à l'évaluation de l'information pour qu'ils puissent développer leur pensée critique de manière constructive et éviter de tomber dans le piège de la désinformation.

Rouiller (2022) approfondit en expliquant que les étudiants qui ont une approche critique peuvent avoir tendance à penser qu'ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes pour se faire leur propre opinion et en se fiant principalement sur ce qu'ils peuvent voir, toucher et expérimenter. Ils peuvent ainsi avoir du mal à faire confiance à un discours d'experts qu'ils ne peuvent pas vérifier par eux-mêmes, ce qui peut les amener à confondre la pensée critique avec le scepticisme. En somme, ces étudiants peuvent avoir une vision réductrice de la pensée critique et être trop méfiants vis-à-vis des sources d'information externes, ce qui peut les empêcher de développer une réflexion approfondie et nuancée.

Nous voyons donc un lien étroit entre pensée critique, scepticisme et évaluation de l'information (Boisvert, 1999; Lehman, 2021; Philippe & Thomas, 2013). En effet le scepticisme peut être considéré comme une attitude de doute et de remise en question vis-à-vis des informations reçues, ce qui peut être bénéfique dans

la mesure où il encourage à vérifier la fiabilité des sources. Cependant, un scepticisme excessif peut conduire à rejeter toute information externe sans discernement, ce qui peut empêcher de développer une pensée critique nuancée. La pensée critique, quant à elle, implique un processus d'analyse et d'évaluation des informations, en prenant en compte leur fiabilité, leur pertinence et leur cohérence. Elle permet de développer une compréhension approfondie et nuancée des sujets étudiés, en évitant les biais et les erreurs de raisonnement. L'évaluation de l'information est donc un élément clé de la pensée critique, car elle permet de vérifier la fiabilité des sources et d'analyser les informations de manière critique. En apprenant à évaluer l'information de manière rigoureuse et objective, les étudiants peuvent développer une pensée critique nuancée et éviter les pièges du scepticisme excessif.

Ces différents éléments nous amènent à penser que le jugement direct peut être bénéfique dans la mesure où il permet de développer une pensée critique autonome et de prendre des décisions éclairées en se basant sur ses propres compétences et expériences. Cependant, il peut également être limité par les biais cognitifs et les erreurs de raisonnement, qui peuvent conduire à des jugements erronés ou à des conclusions hâtives. Il nous paraît donc important de développer des compétences en évaluation de l'information pour compléter le jugement direct, qui permettent de vérifier la fiabilité et la pertinence des informations et d'éviter les pièges de la désinformation et de la manipulation.

Notre analyse montre que plusieurs étudiant-es utilisent un **jugement direct, ou jugement sans intermédiaire**, pour évaluer la fiabilité de l'information en se basant uniquement sur leurs propres connaissances et expériences, sans consulter d'autres sources. Cette approche, pouvant être motivée par la crainte d'être manipulé-es, souligne une volonté d'autonomie intellectuelle. Toutefois, elle présente des limites, notamment le risque de biais cognitifs et d'erreurs de raisonnement, en particulier lorsque les étudiant-es confondent pensée critique avec scepticisme ou individualisme épistémique. Bien que le jugement direct puisse favoriser une pensée critique autonome, il est crucial de développer des compétences en évaluation de l'information pour éviter les pièges de la désinformation et encourager une réflexion plus nuancée et rigoureuse.

5.2.3.2 Apprentissages des compétences numériques et informationnelles

Nous avons abordé dans les résultats deux éléments dans les discours des personnes étudiantes, d'une part le cursus scolaire des personnes étudiantes en lien avec l'enseignement des compétences numériques et informationnelles, et d'autre part l'évolution dans leur rapport à l'information. Nous allons faire le parallèle de ces résultats avec différentes études.

Le cursus scolaire

Parmi les discours des personnes étudiantes, nous avons constaté que l'éducation aux médias et à la compétence de littératie numérique ne semble pas enseignée partout au Québec de façon uniforme. Cela pourrait donc expliquer, en partie, les disparités dans les démarches d'information et d'évaluation sur les médias sociaux. Les personnes étudiantes ont également mentionné, en grande majorité, qu'il serait utile d'aborder la désinformation et l'éducation aux médias au collégial. Cela vient renforcer le constat des études présentées dans la problématique qui faisaient état d'une nécessité de renforcer l'enseignement des compétences numériques et informationnelles (Poellhuber *et al.*, 2012 ; Sahut, 2017 ; Serres, 2005 ; Soung, 2017). Les résultats concernant les déclarations des personnes étudiantes sont donc en accord avec les recherches et considèrent que ces compétences sont importantes dans leurs apprentissages et cursus.

L'évolution dans la démarche d'évaluation

Les déclarations des personnes étudiantes ont permis de faire ressortir que leur rapport à l'information avait changé avec les différentes périodes d'âge de la vie entre l'enfance, l'adolescence et leur vie de jeune adulte. Ils et elles ont également mentionné deux éléments importants dans leur évolution du rapport à l'information : la pandémie et le rapport de confiance envers leurs professeurs.es du collégial. L'étude de Langlois et Sauvageau (2021) indique que, déjà avant la pandémie, les jeunes de 18 à 24 ans étaient plus hésitants en général à manifester leurs confiances envers les médias traditionnels. Pendant la pandémie, ils ont constaté que les personnes s'informant sur les médias sociaux étaient plus critiques envers les médias traditionnels et avaient plus perdu confiance envers ces derniers (Langlois & Sauvageau, 2021).

Les résultats concernant le changement du rapport de confiance envers les personnes professeures viennent corroborer l'un des résultats d'une étude récente menée sur les « Croyances (ir)rationnelles et conspirationnistes des futures personnes enseignantes dans trois pays européens » réalisée par Dieguez et Delouée (2021). Dans cette étude, les futures personnes enseignantes ont dit sentir une méfiance des élèves concernant leurs discours (Dieguez & Delouée, 2021). L'étude n'est pas réalisée au Québec, mais le parallèle entre notre recherche et la leur est à souligner. Il n'y a pas à notre connaissance d'étude comme celle-ci publiée au Québec pour le moment.

5.3 Les limites de la recherche

Cette recherche comporte plusieurs limites, dont le contexte pandémique et le cadre dans lequel elle a été réalisée.

Le contexte dans lequel la recherche a été menée, c'est-à-dire pendant la pandémie de COVID-19, a indéniablement influencé certains aspects de l'étude. La pandémie a bouleversé le quotidien des personnes étudiantes, modifiant leurs habitudes de consommation et de traitement de l'information, ce qui a pu biaiser les résultats obtenus. Les mesures de confinement et l'augmentation de l'usage des médias sociaux pour accéder à l'information ont peut-être accentué certaines pratiques, comme la dépendance aux sources en ligne, la circulation rapide de désinformation, et le recours à des canaux de communication non traditionnels. Cependant, ce contexte pandémique a également offert une opportunité unique d'explorer le comportement des étudiant·es face à l'information dans une période où celle-ci était à la fois abondante et cruciale. Il est important de noter que les résultats obtenus pourraient ne pas être entièrement généralisables à des périodes moins extraordinaires, ce qui constitue une limite pour la portée de l'étude.

Une autre limite de la recherche réside dans le cadre académique dans lequel elle a été réalisée, à savoir un cursus de maîtrise. Ce contexte académique impose des contraintes spécifiques, telles que la nécessité de mener une étude réalisable dans un temps limité, avec des ressources humaines et matérielles restreintes. Ces contraintes ont eu un impact direct sur la taille de l'échantillon, limitant ainsi le nombre de participants·es et, par conséquent, la diversité des perspectives recueillies. De plus, la nécessité de maintenir un accent précis pour respecter les exigences académiques a conduit à une circonscription des critères d'évaluation de l'information, ce qui a pu réduire la complexité des analyses possibles. Par exemple, des aspects tels que l'influence des émotions dans le jugement de l'information ou les variations culturelles dans la perception de la crédibilité des sources n'ont peut-être pas été explorés aussi en profondeur qu'ils l'auraient été dans une étude de plus grande envergure.

En somme, bien que ces limites soient inhérentes au cadre spécifique de la recherche, elles soulignent également l'importance de poursuivre des études complémentaires, dans des contextes différents et avec des méthodologies élargies, pour mieux comprendre le comportement informationnel des étudiant·es dans des circonstances variées.

5.4 Les pistes de recherche à venir

Au moment de la fin de cette recherche, le paysage informationnel se transforme de nouveau pour des changements en profondeur qui vont certainement remettre en question les pratiques informationnelles des personnes étudiantes, des professeurs·es du collégial et la place des technologies dans l'éducation. Depuis le début de l'année 2023, nous assistons à un développement fulgurant des applications « grand public » d'agent conversationnel de l'intelligence artificielle (IA) telles que ChatGPT ou Copilot avec en trame de fond, l'entrée en vigueur du DSA (Digital Services Act) où il n'y aura plus de nouvelles des médias

traditionnels sur les médias sociaux, tels que Facebook, en Europe. Au Canada, en août 2023, la société Meta a mis fin à l'accès aux nouvelles pour les utilisateurs sur Facebook et Instagram en réponse à l'adoption de la loi sur les nouvelles en ligne à la Chambre des communes (projet de loi C-18). Cela interroge sur l'endroit et la manière dont les étudiants vont s'informer dorénavant, ainsi que sur l'intégration des agents conversationnels dans le paysage informationnel. L'une des pistes de recherche sera donc de voir comment les IA influent sur les pratiques informationnelles des personnes étudiantes, mais également des professeurs.es.

La deuxième piste de recherche concerne l'influence des parents ou, plus largement, de la famille et de son entourage. Comme nous l'avons vu, ils occupent une place importante dans la validation de l'information. Il semble alors pertinent d'explorer le rapport à l'information des jeunes et de leur famille. La désinformation est-elle effectivement devenue un sujet tabou et comment les conflits sont gérés?

Une dernière voie à explorer serait d'observer les personnes étudiantes dans leur processus d'analyse d'informations, puis de comparer leurs déclarations de pratiques à leurs pratiques effectives. Ensuite, il faudrait approfondir l'analyse de ces résultats.

CONCLUSION

Dans notre étude, nous avons cherché à comprendre comment les personnes étudiantes du collégial s'informent et évaluent l'information sur les médias sociaux à l'ère de la désinformation. Nous avons mené une enquête qualitative à distance auprès de douze étudiants de trois cégeps de la région de Montérégie.

Les résultats montrent que la pandémie de COVID-19 a entraîné une augmentation significative du temps passé en ligne, en particulier sur les médias sociaux. Les étudiants utilisent principalement YouTube, une plateforme de médias sociaux qui privilégie les supports visuels, tels que les images et les vidéos. Bien que les médias sociaux soient la source d'information la plus courante pour les personnes étudiantes, ils ont tendance à manquer de confiance et de crédibilité. Cependant, cette perception semble évoluer au fil des ans, avec l'émergence de youtubeurs.euses perçus comme des sources d'information crédibles dotées d'une autorité cognitive et informationnelle. Les personnes étudiantes ont généralement une vision distanciée de la désinformation et pensent ne pas être affectées par ce phénomène, tandis qu'ils jugent que les aînés sont plus susceptibles d'y croire. Bien que les personnes étudiantes aient connaissance des critères scientifiques, ils ne les utilisent pas tous pour évaluer l'information de manière approfondie, ce qui peut être déformé par la méfiance envers les sources d'information. L'utilisation de l'intuition ou de sentiments antérieurs peut conduire à une évaluation teintée par la dissonance cognitive et les biais cognitifs.

En conséquence, nous recommandons le renforcement des compétences informationnelles au collégial pour aider les personnes étudiantes à naviguer efficacement dans le paysage numérique et à utiliser des outils de recherche et de vérification de manière stratégique. Nous encourageons également les familles à s'impliquer dans l'éducation à l'évaluation de l'information pour renforcer la pensée critique des jeunes. Les professeurs.es et les parents peuvent rappeler aux personnes étudiantes l'importance des sources d'information traditionnelles, reconnues pour leur processus de vérification rigoureux, et mettre en place des ateliers spécifiques pour aider les personnes étudiantes à identifier les sources d'information fiables.

Il est également important de continuer à organiser et généraliser des sessions de sensibilisation sur la désinformation en mettant en évidence les techniques courantes utilisées pour tromper les lecteurs. Cela aidera les personnes étudiantes à reconnaître les schémas et à adopter une approche plus critique lorsqu'ils rencontrent des informations suspectes. Nous encourageons également les personnes étudiantes à consulter une variété de sources sur un sujet donné pour élargir leur perspective et développer leur capacité à évaluer différentes opinions et informations.

Enfin, Il paraît important d'expliquer aux personnes étudiantes comment fonctionnent la dissonance cognitive et les biais cognitifs pour leur permettre de comprendre leur fonctionnement face à la tâche complexe qu'est l'évaluation de l'information.

Les recommandations par points :

1- Soutien familial et éducation.

Encourager les familles à s'impliquer dans l'éducation à l'évaluation de l'information peut renforcer la pensée critique des jeunes. Les parents peuvent discuter avec leurs enfants des informations qu'ils trouvent en ligne, poser des questions sur la source et la crédibilité, offrir des conseils pour une évaluation réfléchie et ouvrir le débat et l'échange sur les différentes informations provenant de différentes sources

2- Promotion des médias traditionnels

Les enseignants et les parents peuvent rappeler aux étudiants l'importance des sources d'information traditionnelles, reconnues pour leur processus de vérification rigoureux. Encourager la consultation de sources fiables et établies peut aider à contrecarrer les effets de la désinformation.

3- Renforcement de l'identification des sources fiables

Mettre en place des ateliers spécifiques pour aider les étudiants à identifier les sources d'information fiables. Cela peut impliquer l'examen des critères, tels que la réputation de la source, la présence de références, la cohérence des informations et la pertinence par rapport au sujet.

4- Renforcement et généralisation de la sensibilisation à la désinformation

Organiser des sessions de sensibilisation sur la désinformation, en mettant en évidence les techniques courantes utilisées pour tromper les lecteurs.trices. Cela aidera les personnes étudiantes à reconnaître les schémas et à adopter une approche plus critique lorsqu'ils rencontrent des informations suspectes.

5- Encouragement à la diversité des sources

Encourager les personnes étudiantes à consulter une variété de sources sur un sujet donné peut aider à élargir leur perspective et à développer leur capacité à évaluer différentes opinions et informations.

6- Intégrer l'approche des neurosciences

Expliquer aux personnes étudiantes comment fonctionnent la dissonance cognitive et les biais cognitifs afin de leur permettre de comprendre leur fonctionnement face à la tâche complexe qu'est l'évaluation de l'information

BIBLIOGRAPHIE

- 20 minutes. (2021). *Comment certains influenceurs surfent sur les fake news pour leur business*. <https://www.20minutes.fr/high-tech/3144159-20211009-comment-certains-influenceurs-instagram-surfent-theories-complotistes-business>
- Agence SocialMedia. (2021, août 6). *Les chiffres 2021 des réseaux sociaux*. OnlySo. <https://www.onlyso.fr/les-chiffres-2021-des-reseaux-sociaux.html>
- Agre, P. E., & Rotenberg, M. (Éds.). (1998). *Technology and Privacy : The New Landscape* (Réimpression édition). MIT Press.
- Aillerie, K., & McNicol, S. (2016). Information Literacy and Social Networking Sites : Challenges and Stakes Regarding Teenagers' Uses. *ESSACHESS - Journal for Communication Studies*, IX(02), 89-100. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=563837>
- Akrich, M. (2006). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. In M. Callon & B. Latour (Éds.), *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs* (p. 253-265). Presses des Mines. <https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.1200>
- Allard-Huver, F. (2018). *Citoyens, journalistes et acteurs du numérique : Tous à l'assaut des fake news?* The Conversation France.
- Allard-Huver, F. (2019). Fake news. In P. Escande-Gauquié & B. Naivin (Éds.), *Comprendre la culture numérique* (p. 58-66). Dunod. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02456608>
- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Alloing, C., & Pierre, J. (2018). Le Web affectif. Une économie numérique des émotions. (20180901): 412-414. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.13213>
- Angell, K. (2015). « *The library catalog is definitely the best place to find articles!* » *Overconfidence among undergraduate library users* [PhD Thesis]. Long Island University, The Brooklyn Center.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Bayer, J., & Katsirea, I. (2021). *The fight against disinformation and the right to freedom of expression | Think Tank | European Parliament*. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2021\)695445](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2021)695445)
- Béguin-Verbrugge, A. (2006). Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? *Savoirs et Information-documentation*, 321-331.
- Bell, P. (2022, juin 6). Public Trust in Government : 1958-2022. *Pew Research Center - U.S. Politics & Policy*. <https://www.pewresearch.org/politics/2022/06/06/public-trust-in-government-1958-2022/>
- Ben Youssef, A. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique. *Réseaux*, 127-128(5-6), 181-209.

<https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2004-5-6-page-181.htm>

- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008a). The 'digital natives' debate : A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008b). The 'digital natives' debate : A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bennett, W. L., & Livingston, S. (2018). The disinformation order : Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European journal of communication*, 33(2), 122-139.
- Bertrand Baschwitz, M.-A., De Ketele, J.-M., Godelet, E., & Spoiden, A. (2010). *Comment me documenter ?* <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:114306>
- Birdsell, D. S., & Groarke, L. (2007). Outlines of a Theory of Visual Argument. *Argumentation and Advocacy*, 43(3-4), 103-113. <https://doi.org/10.1080/00028533.2007.11821666>
- Blais, S. (2020, octobre 10). *Quand les théories du complot brisent les relations familiales*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/587718/quand-les-theories-du-complot-brisent-les-relations-familiales>
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique théorie et pratique*. Ed. du Renouveau pédagogique ; Diff. De Boeck Université.
- Bond, B. J. (2016). Following Your "Friend" : Social Media and the Strength of Adolescents' Parasocial Relationships with Media Personae. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(11), 656-660. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0355>
- Boubée, N., & Tricot, A. (2010). *Qu'est-ce que rechercher de l'information? : État de l'art*. Presses de l'ENSSIB. https://toc.library.ethz.ch/objects/pdf/z01_978-2-910227-83-8_01.pdf
- Boutin, E. (2006). *Biais cognitifs et recherche d'information sur internet. Quelles perspectives pour les indicateurs de pertinence des moteurs de recherche*.
- Boyd, danah. (2017). Google and Facebook Can't Just Make Fake News Disappear | Backchannel. *Wired*. <https://www.wired.com/2017/03/google-and-facebook-cant-just-make-fake-news-disappear/>
- Boyd, D., Le Crosnier, H., & Pène, S. (2016). *C'est compliqué : Les vies numériques des adolescents*. Caen : C & F éditions.
- Bradshaw, S., & Howard, P. (2017). *Troops, trolls and troublemakers : A global inventory of organized social media manipulation*.
- Breakstone, J., Smith, M., Connors, P., Ortega, Kerr, & Wineburg. (2021). *Lateral reading : College students learn to critically evaluate internet sources in an online course. 1*. <https://doi.org/10.37016/mr-2020-56>
- Brossat, A. (2012). Le mythe démocratique. *NAQD*, 29(1), 15-31. <https://doi.org/10.3917/naqd.029.0015>
- Brotcorne, P. (2021). *Fractures numériques : De quelles inégalités sont-elles le nom?* G50 sur la

numérisation, la marchandisation et l'accessibilité à l'enseignement supérieur, organisé par l'AGL UCLouvain. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:254173>

- Brotcorne, P., Dekelver, J., Mertens, L., Nicolay, K., & Valenduc, G. (2010). *Préparation de la deuxième phase du plan national de lutte contre la fracture numérique 2011-2015*. Rapport final, <http://www.mi-is.be/sites/default/files/doc/miis2010>
https://dial.uclouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal:129465&datastream=PDF_01
- Broudoux, E. (2003). *Autoritativité, support informatique, mémoire*.
- Broudoux, E. (2007). *Construction de l'autorité informationnelle sur le web*.
- Cardon, D. (2010). *La démocratie Internet : Promesses et limites*. Seuil, 2010.
- Carey, J. W. (1989). *Communication as culture : Essays on media and society*. Unwin Hyman.
- Carignan, M.-E., Champagne-Poirier, O., & Aliaga, G. (2023). Disinformation in the Age of the Covid-19 Pandemic : How Does Belief in Fake News and Conspiracy Theories Affect Canadians' Reactions to the Crisis? In G.
- Castellanos, M. del M., & Castellanos, M. del M. (2013). *La recherche d'information et le travail documentaire*. Nathan.
- Célestin, E., & Globalink, M. (2021). *La désinformation au Brésil sous le gouvernement de Jair Bolsonaro durant la pandémie de Covid-19* *Disinformation in Brazil under the Jair Bolsonaro government in times of Covid-19 pandemic*.
- Centre d'études des médias. (2021). *Digital News Report 2021—Synthèse des données canadiennes*. Centre d'études sur les médias. <https://www.cem.ulaval.ca/publications/dnr-2021-canada-fr/>
- Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien—Folio essais—Folio—GALLIMARD - Site Gallimard* (De Luce Giard, 1-146). Gallimard. <https://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD/Folio/Folio-essais/L-invention-du-quotidien>
- Cha, M., Haddadi, H., Benevenuto, F., & Gummadi, K. (2010). Measuring user influence in twitter : The million follower fallacy. *Proceedings of the international AAAI conference on web and social media*, 4(1), 10-17. <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/14033>
- Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 752-766. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.752>
- Chaire UNESCO-PREV. (2021). *Désinformation, pensée conspirationniste et extrémisme violent – Chaire UNESCO-PREV*. <https://chaireunesco-prev.ca/projets-chaire/desinformation-pensee-conspirationniste-et-extremisme-violent/>
- Chaudiron, S., & Ihadjadene, M. (2010a). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, 35(2), 1-14. <https://doi.org/10.4000/edc.2257>
- Chaudiron, S., & Ihadjadene, M. (2010b). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, 35, Article 35. <https://doi.org/10.4000/edc.2257>

- Chen, C.-P. (2016). Forming digital self and parasocial relationships on YouTube. *Journal of Consumer Culture*, 16(1), 232-254. <https://doi.org/10.1177/1469540514521081>
- Cialdini, R. B. (2001). *Influence : Science and practice* (4th ed). Allyn and Bacon.
- Cicchelli, V., & Octobre, S. (2018). Fictionnalisation des attentats et théorie du complot chez les adolescents. *Quaderni*, 95(1), 53-64. <https://doi.org/10.4000/quaderni.1140>
- Collin, F. (1996). Mythe et réalité de la démocratie. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes, Hors série 2*, Article Hors série 2. <https://doi.org/10.4000/cedref.1593>
- Colomina, C., Margalef, H. S., Youngs, R., & Jones, K. (2021). The impact of disinformation on democratic processes and human rights in the world. *Brussels: European Parliament*.
- Cordier, A. (1980-. . .). (2015). *Grandir connectés : Les adolescents et la recherche d'information*. C & F éditions. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb44430956f>
- Cordier, A., & Sahut, G. (2023). Les pratiques informationnelles : Dynamiques conceptuelles, questionnements méthodologiques. *Études de communication*, 61(2), 9-18. <https://doi.org/10.4000/edc.16046>
- Courrier international. (2021, août 10). *Phénomène. À l'aide, mes parents sont complotistes !* Courrier international. <https://www.courrierinternational.com/article/phenomene-laide-mes-parents-sont-complotistes>
- Cuerrier, M. (2021). Accessibilité et usages du numérique chez les apprenants et les formateurs de niveau postsecondaire lors de la pandémie de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 254-262. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-22>
- Currie, L., Devlin, F., Emde, J., & Graves, K. (2010). Undergraduate search strategies and evaluation criteria : Searching for credible sources. *New Library World*, 111(3/4), 113-124.
- De Rosnay, J., & Revelli, C. (2006). La révolte du pronétariat. *Saint-Amand-Montrond, Fayard*, 250, 17. https://www.academia.edu/download/30242188/165_fr.pdf
- Derakhshan, H. (2015). The Web we have to save. *línea]. En: Medium. com*, 14, 15.
- Détrez, C. (2017). Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère du numérique : Évolution ou révolution ? *Revue des politiques sociales et familiales*, 125(2-3), 23. https://doi.org/10.3406/caf_2431-4501_2017_num_125_1_3240
- Diakopoulos, N., De Choudhury, M., & Naaman, M. (2012). Finding and assessing social media information sources in the context of journalism. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2451-2460. <https://doi.org/10.1145/2207676.2208409>
- Dieguez, S., & Delouée, S. (2021). *Le complotisme : Cognition, culture, société*. Mardaga Supérieur.
- Douglas, K. M., Uscinski, J. E., Sutton, R. M., Cichocka, A., Nefes, T., Ang, C. S., & Deravi, F. (2019). Understanding Conspiracy Theories. *Political Psychology*, 40(S1), 3-35. <https://doi.org/10.1111/pops.12568>

- Dumouchel, G. (2017). *Les compétences informationnelles des futurs enseignants québécois sur le Web*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18372>
- Farkas, J., & Schou, J. (2019). *Post-truth, fake news and democracy : Mapping the politics of falsehood*. Routledge.
- Farte, G.-I. (2020). *Public relations strategies to counter fake news about vaccines*. <https://philpapers.org/rec/FARPRS-2>
- Festinger, L. (1962). Cognitive dissonance. *Scientific American*, 207(4), 93-107. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1062-93>
- Fletcher, R., Cornia, A., Graves, L., & Nielsen, R. K. (2018). Measuring the reach of « fake news » and online disinformation in Europe. *Australasian Policing*, 10(2). <https://doi.org/10.3316/informit.807732061612771>
- Flichy, P. (2003). *L'innovation technique—2e ed* (p. 251). La Découverte. <https://shs.hal.science/halshs-00439020>
- Fogg, B. J., Soohoo, C., Danielson, D. R., Marable, L., Stanford, J., & Tauber, E. R. (2003). How do users evaluate the credibility of Web sites? A study with over 2,500 participants. *Proceedings of the 2003 conference on Designing for user experiences*, 1-15. <https://doi.org/10.1145/997078.997097>
- Fondation Jean Jaures, & IFOP. (2023). *La désinformation scientifique des jeunes à l'heure des réseaux sociaux* (p. 30) [Enquête sondage]. <https://www.jean-jaures.org/publication/la-mesinformation-scientifique-des-jeunes-a-lheure-des-reseaux-sociaux/>
- Fondin, H. (2005). La Science de l'information ou le poids de l'histoire. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2005(1), 35-54. <https://doi.org/10.3917/enic.005.0035>
- Fortin, M.-F., Gagnon, J., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.
- Frau-Meigs, D. (2017). Les youtubeurs : Les nouveaux influenceurs ! *Nectart*, 5(2), 126-136. <https://doi.org/10.3917/nect.005.0126>
- Frayssinhes, J. (2022). Le rôle des biais cognitifs dans l'apprentissage. *Éducation Permanente*, 233(4), 147-154. <https://doi.org/10.3917/edpe.233.0147>
- Freedom House. (2021). *New Report - Freedom on the Net 2017 : Manipulating Social Media to Undermine Democracy*. Freedom House. <https://freedomhouse.org/article/new-report-freedom-net-2017-manipulating-social-media-undermine-democracy>
- Froissart, P. (2016). *Penser la rumeur : Un concept récent et controversé*. La Revue des Médias. <http://larevuedesmedias.ina.fr/penser-la-rumeur-un-concept-recent-et-controverse>
- Funk, C. (2020). Key findings about Americans' confidence in science and their views on scientists' role in society. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/02/12/key-findings-about-americans-confidence-in-science-and-their-views-on-scientists-role-in-society/>
- Galland, O. (1951-. . . ; sociologue)., & Muxel, A. (1956-. . .). (2021). *La tentation radicale* (1-1 ressource en ligne.). Presses Universitaires de France.

- Gardiès, C. (2012). *Dispositifs infocommunicationnels de médiation des savoirs : Cadre d'analyse pour l'information-documentation* [PhD Thesis, Université de Toulouse 2 Le Mirail]. <https://hal.science/tel-01725359/document>
- Garry, A., Walther, S., Rukaya, R., & Mohammed, A. (2021). QAnon Conspiracy Theory : Examining its Evolution and Mechanisms of Radicalization. *Journal for Deradicalization*, 26, Article 26. <https://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/437>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Ghiglione, R. (1992). La réception des messages. *Hermès*, 11-12, 247-264.
- Gouvernement du Canada, P. (2019, juillet 2). *Aider les citoyens à renforcer leur pensée critique et leur résilience face aux dangers de la désinformation en ligne* [Communiqués de presse]. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/nouvelles/2019/07/aider-les-citoyens-a-renforcer-leur-pensee-critique-et-leur-resilience-face-aux-dangers-de-la-desinformation-en-ligne.html>
- Gouvernement du Canada, S. C. (2021, février 2). *La désinformation pendant la pandémie de COVID-19*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2021001/article/00003-fra.htm>
- Gouvernement du Québec. (2016). *Plan d'action en économie numérique*. [economie.gouv.qc.ca. https://www.google.com/search?q=Plan+d%27action+en+%C3%A9conomie+num%C3%A9rique&oq=Plan+d%27action+en+%C3%A9conomie+num%C3%A9rique&aqs=chrome..69i57.873j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Plan+d%27action+en+%C3%A9conomie+num%C3%A9rique&oq=Plan+d%27action+en+%C3%A9conomie+num%C3%A9rique&aqs=chrome..69i57.873j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Gross, M., & Latham, D. (2012). What's skill got to do with it? : Information literacy skills and self-views of ability among first-year college students. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(3), 574-583. <https://doi.org/10.1002/asi.21681>
- Gruda, A. (2022, mars 12). Guerre en Ukraine : Les Russes soumis à la propagande du Kremlin. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/international/europe/2022-03-12/guerre-en-ukraine/les-russes-soumis-a-la-propagande-du-kremlin.php>
- Guerrero, L. K., & Afifi, W. A. (1995). Some things are better left unsaid : Topic avoidance in family relationships. *Communication Quarterly*, 43(3), 276-296. <https://doi.org/10.1080/01463379509369977>
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., Plouffe, M.-J., & Fall, O. (2021). La recherche qualitative : Une analyse du vécu humain. Clarification conceptuelle à partir de nos recherches avec des personnes marginalisées. *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 8(1), 10-35. <https://doi.org/10.7202/1076534ar>
- Head, A. (2013). Project information literacy : What can be learned about the information-seeking behavior of today's college students? *Invited Paper, Association of College and Research Librarians Conference, Forthcoming*.
- Hilligoss, B., & Rieh, S. Y. (2008). Developing a unifying framework of credibility assessment : Construct, heuristics, and interaction in context. *Information Processing & Management*, 44(4), 1467-1484. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2007.10.001>
- Huyghe, F.-B. (2016). *La désinformation : Les armes du faux*. Armand Colin.
- Huyghe, F.-B. (2018). *Fake news : La grande peur*. VA Editions.

- ICI.Radio-Canada.ca, Z. S.-. (2021). *Facebook interdit les contenus du réseau conspirationniste Radio-Québec | Coronavirus*. Radio-Canada.ca; Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1739379/facebook-radio-quebec-qanon-conspiration>
- IFOP. (2023a). *Génération TikTok, Génération « toctoc »? Enquête sur la mésinformation des jeunes et leur rapport à la science et au paranormal à l'heure des réseaux sociaux* (p. 34). <https://www.ifop.com/publication/generation-tiktok-generation-toctoc-enquete-sur-la-mesinformation-des-jeunes-et-leur-rapport-a-la-science-et-au-paranormal-a-lheure-des-reseaux-sociaux/>
- IFOP. (2023b). *Usage, information et régulation de l'accès des jeunes aux réseaux sociaux* (p. 34) [Enquête sondage]. IFOP. <https://www.ifop.com/publication/usage-information-et-regulation-de-lacces-des-jeunes-aux-reseaux-sociaux/>
- Jack, C. (2017, août 9). *Lexicon of Lies*. Data & Society; Data & Society Research Institute. <https://datasociety.net/library/lexicon-of-lies/>
- Jacko TV (Réalisateur). (2007). *Loose Change : Final Cut*. <https://www.youtube.com/watch?v=xEZAXFbAnbA>
- Jeanneret, Y. (2009). La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication en France. *RECIIS*, 3(3), 276/320. <https://doi.org/10.3395/reciis.v3i3.276fr>
- Jehel, S. (2018). Observatoire des pratiques numériques des adolescents en Normandie. *Suivi des pratiques, des inquiétudes des jeunes sur les plateformes numériques et de leurs modalités d'information. Rapport*.
- Joncas, H. (2023, août 1). Médias canadiens : Facebook commence le blocage des nouvelles. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/affaires/techno/2023-08-01/medias-canadiens/facebook-commence-le-blocage-des-nouvelles.php>
- Jouët, J., & Rieffel, R. (2013). S'informer à l'ère numérique. *Communication. Information médias théories pratiques*, Vol. 33/1, Article Vol. 33/1. <https://journals.openedition.org/communication/5340>
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). *Educating for Democracy in a Partisan Age : Confronting the Challenges of Motivated Reasoning and Misinformation. Volume 54, Issue 1*. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3102/0002831216679817>
- Kahneman, D. (2012). *Système 1, système 2 : Les deux vitesses de la pensée*. Flammarion.
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite ! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour, 1-1 online resource). Presses de l'Université de Montréal. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1919701>
- Ketele, J.-M. de, Agence de coopération culturelle et technique., Centre international francophone pour l'éducation en chimie., Ketele, J.-M. de, Organisation internationale de la francophonie., & Centre international francophone pour l'éducation en chimie. (2007). *Guide du formateur* (3e éd). De Boeck. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41059188b>

- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Koerner, F. A., & Mary Anne, F. (2002). Understanding Family Communication Patterns and Family Functioning : The Roles of Conversation Orientation and Conformity Orientation. *Annals of the International Communication Association*, 26(1), 36-65. <https://doi.org/10.1080/23808985.2002.11679010>
- Ku, K. Y. L., Kong, Q., Song, Y., Deng, L., Kang, Y., & Hu, A. (2019). What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? The roles of social media news consumption and news media literacy. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100570. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.004>
- Kurtin, K. S., O'Brien, N., Roy, D., & Dam, L. (2018). The Development of Parasocial Interaction Relationships on YouTube. *The Journal of Social Media in Society*, 7(1), Article 1. <https://www.thejsms.org/index.php/JSMS/article/view/304>
- Langlais, D., Bizimana, A.-J., & Kane, O. (2020). *Les perceptions et les usages des 18–24 ans sur les médias de service public à l'ère numérique. nouvelle série numéro 5*. [https://doi.org/DOI:10.31188/CaJsm.2\(5\).2020.R037](https://doi.org/DOI:10.31188/CaJsm.2(5).2020.R037)
- Langlois, S., & Sauvageau, F. (2021). *La confiance envers les médias et la désinformation en contexte de pandémie*.
- La Rocca, M.-E. Carignan, & G. Boccia Artieri (Éds.), *Infodemic Disorder : Covid-19 Coping Strategies in Europe, Canada and Mexico* (p. 161-185). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13698-6_7
- Lazer, D. M. J., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., Metzger, M. J., Nyhan, B., Pennycook, G., Rothschild, D., Schudson, M., Sloman, S. A., Sunstein, C. R., Thorson, E. A., Watts, D. J., & Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news. *Science* v359 n6380 (20180309): 1094-1096. <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>
- Ledoux, A. (2019). Des usages politiques de l'image comme preuve. Contre-histoire, complotisme et « post-vérité ». *Monde commun*, 2(1), 90-104. <https://doi.org/10.3917/moco.002.0090>
- Lehmans, A. (2021). Éduquer à l'incertitude : Culture de l'information et esprit critique, une approche comparée. *Éducation et Sociétés*, 45(1), 57-77. <https://doi.org/10.3917/es.045.0057>
- Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective : Pour une anthropologie du cyberspace*. Ed. La Découverte.
- Li, R., & Suh, A. (2015). Factors Influencing Information credibility on Social Media Platforms : Evidence from Facebook Pages. *Procedia Computer Science*, 72, 314-328. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.146>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Polity.
- Looker, E. D., & Thiessen, V. (2003). *La fracture numérique dans les écoles canadiennes : Facteurs qui ont des répercussions sur l'accès aux technologies de l'information et leur utilisation par les élèves*. Statistique Canada.

- Lucas, J.-F. (2020). *La COVID-19, accélératrice et amplificatrice des fractures numériques*. <https://hal.science/hal-03004991>
- Lyotard, J.-F. (1986). *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Galilée Paris.
- Marchionini, G. (1995). *Information Seeking in Electronic Environments*. Cambridge University Press.
- Marsan, C. (1966-. . .), Daverio, F., Daverio, F., & CFPJ (Centre). (2009). *La communication d'influence décoder les manipulations et délivrer un message éthique dans une société en mutation*. CFPJ. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42105428m>
- Maury, Y. (2012). *Annette Béguin-Verbrugge, Susan Kovacs (dir.): Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. 213-217. <https://doi.org/10.4000/edc.3444>
- Masoodi, M. J., & Andrey, S. (2021). Disinformation and online harms : Understanding the links to private messaging apps in Canada. *2021 IEEE International Symposium on Technology and Society (ISTAS)*, 1-1. <https://doi.org/10.1109/istas52410.2021.9629182>
- MEES. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. <https://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique-en-education-et-en-enseignement-superieur/plan-daction-numerique-en-education-et-en-enseignement-superieur>
- MEES. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique* (p. 34). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-reference-de-la-competence-numerique/>
- Messing, S., & Westwood, S. J. (2014). Selective Exposure in the Age of Social Media : Endorsements Trump Partisan Source Affiliation When Selecting News Online. *Communication Research*, 41(8), 1042-1063. <https://doi.org/10.1177/0093650212466406>
- Metzger, M. J. (2007). Making sense of credibility on the Web : Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2078-2091. <https://doi.org/10.1002/asi.20672>
- Metzger, M. J., & Flanagin, A. J. (2013). Credibility and trust of information in online environments : The use of cognitive heuristics. *Journal of Pragmatics*, 59, 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.07.012>
- Metzger, M. J., Flanagin, A. J., & Medders, R. B. (2010). Social and Heuristic Approaches to Credibility Evaluation Online. *Journal of Communication*, 60(3), 413-439. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2010.01488.x>
- Miège, B. (2017). *Les industries culturelles et créatives face à l'ordre de l'information et de la communication* (Nouvelle édition entièrement refondue et augmentée, 1-1 ressource en ligne (191 pages)). Presses universitaires de Grenoble. <http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782706126505>
- Miller, J. D. (2021). *Longitudinal Study of American Youth, 1987-1994, 2007-2011, 2014-2017 : Version 7*. <https://doi.org/10.3886/ICPSR30263.V7>

- Mittermeyer, D., & Quirion, D. (2003). *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises* (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, p. 108) [Recherche]. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. <http://numerique.banq.qc.ca/>
- Molteni, V. E., & Chan, E. K. (2015). Student Confidence/Overconfidence in the Research Process. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(1), 2-8. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.11.012>
- Mont'Alverne, C., Arguedas, A. R., Toff, B., Fletcher, R., & Nielsen, R. K. (2022). *The trust gap : How and why news on digital platforms is viewed more sceptically versus news in general* | Reuters Institute for the Study of Journalism. Reuters Institute et university of Oxford. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/trust-gap-how-and-why-news-digital-platforms-viewed-more-sceptically-versus-news-general>
- Moskalenko, S., & McCauley, C. (2021). QAnon. *Perspectives on Terrorism*, 15(2), 142-146.
- Naffi, N., Davidson, A.-L., Barma, S., Bernard, M.-C., Brault, N., Berger, F., & Gagnon-Tremblay, A. (2021). Pour une éducation aux hypertrucages malveillants et un développement de l'agentivité dans les contextes numériques. *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085307ar>
- NETendances. (2021). *Actualités en ligne, réseaux sociaux et balados (2021)*. Académie de la transformation numérique. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/actualites-en-ligne-reseaux-sociaux-et-balados-2021/>
- NETendances. (2022). *Actualités en ligne, réseaux sociaux et balados (2022)*. Académie de la transformation numérique. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/actualites-en-ligne-reseaux-sociaux-et-balados-2022/>
- Newman, N. (2023). *Overview and key findings of the 2023 Digital News Report* | Reuters Institute for the Study of Journalism. Reuter Institue. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2023/dnr-executive-summary>
- Newman, N., & Fletcher, R. (2020). *Reuters Institute Digital News Report 2020*. Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford. - Recherche Google. University of Oxford.
- Nguyen, T. T., Hui, P.-M., Harper, F. M., Terveen, L., & Konstan, J. A. (2014). Exploring the filter bubble : The effect of using recommender systems on content diversity. *Proceedings of the 23rd international conference on World wide web*, 677-686. <https://doi.org/10.1145/2566486.2568012>
- Norris, P. (2011). *Democratic Deficit : Critical Citizens Revisited*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511973383>
- Octobre, S. (2018). *Les techno-cultures juvéniles : Du culturel au politique*.
- Octobre, S. (2019). Natifs et naïfs du numérique : Numérique et inégalités sociales. *Enjeux numériques*, 6, 48-52. <http://www.annales.org/edit/enjeux-numeriques/2019/en-2019-06/2019-06-10.pdf>
- OECD. (2020). Transparency, communication and trust : The role of public communication in responding to the wave of disinformation about the new Coronavirus. *OECD*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/transparency-communication-and-trust-the-role-of-public-communication-in-responding-to-the-wave-of-disinformation-about-the-new-coronavirus-bef7ad6e/>

- OECD Organisation de coopération et de développement économiques. (2020). *Combattre la désinformation sur le COVID-19 sur les plateformes en ligne*. OECD. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combattre-la-desinformation-sur-le-covid-19-sur-les-plateformes-en-ligne-e17b4532/>
- Office québécois de la langue française. (2020). *Infodémie* | GDT. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26558108/infodemie>
- OMS Organisation mondiale de la santé, W. H. (2020). *Novel Coronavirus (2019-nCoV) : Situation report, 13*. <https://extranet.who.int/iris/restricted/handle/10665/330778>
- ONU. (2020, mai 21). *L'ONU lance l'initiative « Vérifié » pour lutter contre la désinformation sur la Covid-19*. ONU Info. <https://news.un.org/fr/story/2020/05/1069342>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Quatrième édition). Armand Colin. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45070160r>
- Parthonnaud, A., & Bosse-Platière, R. (2015, janvier 15). « *I jeune sur 5 croit à la théorie du complot* », déplore Vallaud-Belkacem [Radio]. www.rtl.fr. <https://www.rtl.fr/actu/politique/najat-vallaud-belkacem-est-l-invitee-de-rtl-15-janvier-7776218246>
- Pasquier, D., Beaudouin, V., Legon, T., & Mallard, A. (2016). *"Moi je lui donne 5/5 " : Paradoxes de la critique amateur en ligne* (1-1 online resource (158 pages)). Presses des Mines. <http://books.openedition.org/pressesmines/2251>
- Patrimoine canadien, G. du C. (2021, avril 27). *Programme de contributions en matière de citoyenneté numérique*. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/desinformation-en-ligne/programme-contributions-citoyennete-numerique.html>
- Péloquin, T. (2022, mars 19). Influenceurs complotistes : La propagande russe relayée au Québec. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2022-03-19/influenceurs-complotistes/la-propagande-russe-relayee-au-quebec.php>
- Pennycook, G., & Rand, D. G. (2021). The Psychology of Fake News. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 388-402. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.007>
- Perret, C. (2013). Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 197-215. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0197>
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. In R. E. Petty & J. T. Cacioppo (Éds.), *Communication and Persuasion : Central and Peripheral Routes to Attitude Change* (p. 1-24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4964-1_1
- Philippe, S., & Simonnot, B. (2020). Les adolescents et Youtube, des loisirs aux savoirs. Quelle figure des youtubeurs dans l'évaluation de l'information en ligne? *Etudes digitales*, 1(7), 155. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-10419-3.p.0155>
- Philippe, C., & Thomas, D. (2013). *L'évaluation de l'information : Confiance et défiance*. Lavoisier.
- Pierrot, L., Tilleul, C., Entraygues, A., & Landry, N. (2019). Pratiques et compétences en éducation aux médias et à l'information. *Communication & langages*, 201(3), 67-88. <https://doi.org/10.3917/comla1.201.0067>

- Pirolli, F. (2010). Web 2.0 et pratiques documentaires. Évolutions, tendances et perspectives. *Les Cahiers du numérique*, 6(1), 81-95. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2010-1-page-81.htm>
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier St-Laurent, S., & Géraudie, N. (2012). *Les Habitudes technologiques au cégep résultats d'une enquête effectuée auprès de 30724 étudiants*.
- Pouly, J. (2017). *Les relations incestueuses entre fake news et publicité*. The Conversation. <http://theconversation.com/les-relations-incestueuses-entre-fake-news-et-publicite-81502>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2 : Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital : From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3). <https://www.learntechlib.org/p/104264/>
- Proulx, S. (2015). Usages participatifs des technologies et désir d'émancipation : Une articulation fragile et paradoxale. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 13, Article 13. <https://doi.org/10.4000/communiquer.1521>
- Proulx, S., Milette, M., & Heaton, L. (2000). *Médias sociaux : Enjeux pour la communication*. Les Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3282978>
- Renard, J.-B. (2015). Les causes de l'adhésion aux théories du complot. *Diogène*, 249-250(1-2), 107-119. <https://doi.org/10.3917/dio.249.0107>
- Rich, M., Bickham, D. S., & Shrier, L. A. (2015). Measuring Youth Media Exposure : A Multimodal Method for Investigating the Influence of Media on Digital Natives. *American Behavioral Scientist*, 59(14), 1736-1754. <https://doi.org/10.1177/0002764215596558>
- Rieh, S. Y. (2002). Judgment of information quality and cognitive authority in the Web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(2), 145-161. <https://doi.org/10.1002/asi.10017>
- Romo, L. K. (2011). Money Talks : Revealing and Concealing Financial Information in Families. *Journal of Family Communication*, 11(4), 264-281. <https://doi.org/10.1080/15267431.2010.544634>
- Rouiller, S. (2022). « THÉORIES DU COMLOT » ET ADOLESCENCE : ENJEUX SOCIAUX ET DIDACTIQUES. ANALYSE QUALITATIVE DE DISCOURS D'ÉLÈVES SUISSES ROMANDS ET FRANÇAIS. Faculté de théologie et de sciences des religions de l'Université de Lausanne.
- Sahut, G. (2017). L'enseignement de l'évaluation critique de l'information numérique. *tic&société*, Vol. 11, N° 1, Article Vol. 11, N° 1. <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2321>
- Salganik, M. J., Dodds, P. S., & Watts, D. J. (2006). Experimental Study of Inequality and Unpredictability in an Artificial Cultural Market. *Science*, 311(5762), 854-856. <https://doi.org/10.1126/science.1121066>
- Sauvageau, F., Thibault, S., Trudel, P., Bradshaw, S., Sauvageau, F., Thibault, S., Trudel, P., & Bradshaw, S. (2018). *Les fausses nouvelles, nouveaux visages, nouveaux défis : Comment déterminer la valeur de l'information des les sociétés démocratiques?* Presses de l'Université Laval, [2018].

- Savoie-Zajc, L., Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3e éd. rev. et corr). Éditions du CRP.
- Schwartz, J. (2018, décembre 8). *Trump's « fake news » mantra a hit with despots*. POLITICO. <http://politi.co/2yOHp2N>
- Serres, A. (2005). *Évaluation de l'information : Le défi de la formation*.
- Serres, A. (2010). *L'évaluation de l'information à l'heure du web 2.0 : Entre changement et continuité*.
- Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe. Évaluer l'information sur internet*. C & F Editions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01112518>
- Simonnot, B. (2007). Évaluer l'information. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 44(3), 210-216. <http://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2007-3-page-210.htm>
- Simonnot, B. (2012). *L'accès à l'information en ligne : Moteurs, dispositifs et médiations*. Cachan : Hermès Science publications-Lavoisier, 2012.
- Smith, S. D., Salaway, G., Caruso, J. B., & Katz, R. N. (2009). *The ECAR study of undergraduate students and information technology, 2009*.
- Soung, S. (2017). Critères d'évaluation de l'information scientifique à l'ère numérique : Cas des étudiants aux cycles supérieurs en éducation des universités québécoises. *Documentation et bibliothèques*, 63(3), 36-49. <https://doi.org/10.7202/1041021ar>
- St-Jean, B., Rieh, S. Y., Yang, J. Y., & Kim, Y.-M. (2011). How content contributors assess and establish credibility on the web. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 48(1), 1-11. <https://doi.org/10.1002/meet.2011.14504801163>
- Sundar, S. S. (2008). *The MAIN model : A heuristic approach to understanding technology effects on credibility*. MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative Cambridge, MA.
- Sundin, O., & Francke, H. (2009). In Search of Credibility : Pupils' Information Practices in Learning Environments. *Information Research: An International Electronic Journal*, 14(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ869359>
- Sutter, É. (1998). Pour une écologie de l'information. *Sciences de l'information*, 35(2), 83-86.
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2018). Defining "Fake News". *Digital Journalism*, 6(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Taylor, A. (2012). A study of the information search behaviour of the millennial generation. *Information research: an international electronic journal*, 17(1), n1.
- Taylor, A., & Dalal, H. A. (2014). Information literacy standards and the World Wide Web : Results from a student survey on evaluation of Internet information sources. *Information Research: An International Electronic Journal*, 19(4), n4.
- The Science Post. (2018, mars 2). *Study : 70% of Facebook users only read the headline of science stories before commenting*. The Science Post. <http://thesciencepost.com/study-70-of-facebook-commenters-only-read-the-headline/>

- Thietart, R.-A. (2014). *Méthodes de recherche en management—4ème édition*. Dunod.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Tomas, F., Durand, T. C., Boulay, F., & Renard, T. (2021). Les « documenteurs », nouvelle arme dans la guerre de l'information. *Revue internationale d'intelligence économique*, 13(1), 119-142. <https://www.cairn.info/revue-internationale-d-intelligence-economique-2021-1-page-119.htm>
- Tremblay, S. (2021). *Jeunes et « complot » au Québec : Vocabulaire, résonance et logiques*. CRSH.
- Troubé, S., & Guénoun, T. (2020). Post-vérité, complots, fake news : D'une fictionnalisation de la vérité au mythe de la facticité. *Cahiers de psychologie clinique*, 55(2), 165-184. <https://doi.org/10.3917/cpc.055.0165>
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty : Heuristics and Biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131. <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>
- UNESCO. (2018a). *World trends in freedom of expression and media development : Global report 2017/2018—UNESCO*. Bibliothèque Numérique. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261065>
- UNESCO. (2018b, septembre 3). *Journalism, « Fake News » and Disinformation : A Handbook for Journalism Education and Training*. UNESCO. <https://en.unesco.org/fightfakenews>
- UNESCO. (2022). *Addressing conspiracy theories : What teachers need to know—UNESCO Bibliothèque Numérique*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381958>
- Unicef. (2017). *La situation des enfants dans le monde 2017*. UNICEF. <https://sites.unicef.org/french/sowc2017/>
- Van Deursen, A. J., & Van Diepen, S. (2013). Information and strategic Internet skills of secondary students : A performance test. *Computers & Education*, 63, 218-226.
- Volkoff, V. (1999). *Petite histoire de la désinformation : Du cheval de Troie à Internet*. Monaco ; [Paris] : Éd. du Rocher, 1999.
- Volkoff, V. (2001). *Désinformations par l'image*. Éd. du Rocher. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb376933792>
- Vollaire, M. (2017). *Les pratiques informelles d'évaluation de l'information des adolescents sur les médias sociaux*. 51. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01757106>
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- Waddell, T. F., & Moss, C. (2023). Fake News in the Family : How Family Communication Patterns and Conflict History Affect the Intent to Correct Misinformation Among Family Members. *Communication Studies*, 74(3), 183-199. <https://doi.org/10.1080/10510974.2023.2196432>
- Walter, N., Cohen, J., Holbert, R. L., & Morag, Y. (2020). Fact-Checking : A Meta-Analysis of What Works and for Whom. *Political Communication*, 37(3), 350-375. <https://doi.org/10.1080/10584609.2019.1668894>

- Wardle, C. (2017, mars 17). *Fake news, la complexité de la désinformation*. First Draft. <https://firstdraftnews.org:443/articles/fake-news-la-complexite-de-la-desinformation-2/>
- Wardle, C. (2019, octobre 21). *Understanding Information Disorder*. First Draft. <https://firstdraftnews.org:443/articles/information-disorder-the-techniques-we-saw-in-2016-have-evolved/>
- Wardle, C., & Hossein Derakhshan. (2017). *Desordres de l'information*. Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/freedom-expression/information-disorder>
- Wardle, C., & Singerman, E. (2021). Too little, too late : Social media companies' failure to tackle vaccine misinformation poses a real threat. *BMJ*, 372, n26. <https://doi.org/10.1136/bmj.n26>
- Wathen, C. N., & Burkell, J. (2002). Believe it or not : Factors influencing credibility on the Web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(2), 134-144. <https://doi.org/10.1002/asi.10016>
- Watson, C. (2014). An exploratory study of secondary students' judgments of the relevance and reliability of information. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(7), 1385-1408. <https://doi.org/10.1002/asi.23067>
- Wilson, P. (1983). *Second-hand knowledge : An inquiry into cognitive authority*. <https://philpapers.org/rec/WILSKA>
- Wilson, T. D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of documentation*, 55(3), 249-270. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EUM0000000007145/full/html>
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2017). *Lateral Reading : Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information* (SSRN Scholarly Paper 3048994). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3048994>
- Woody Horton, W. (2008). *Introduction à la maitrise de l'information*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157020_fre
- World Health Organization. (2020). *Infodemic*. World Health Organization. <https://www.who.int/health-topics/infodemic>
- Yagoubi, A. (2020). *Culture et inégalités numériques : Usages chez les jeunes au Québec* (p. 236) [Rapport de recherche]. Printemps numérique. <https://www.printempsnumerique.ca/veille/etude/culture-et-inegalites-numeriques-usages-chez-les-jeunes-au-quebec/>
- Zuckerman, E. (2017, janvier 31). *Stop saying « fake news ». It's not helping*. Ethan Zuckerman. <https://ethanzuckerman.com/2017/01/30/stop-saying-fake-news-its-not-helping/>
- Zuckerman, E. (2019). QAnon and the Emergence of the Unreal. *Journal of Design and Science*, 6. <https://doi.org/10.21428/7808da6b.6b8a82b9>