Université catholique de Louvain
Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
Institut Langage & Communication – Pôle Communication

Développer une littératie des médias d'information : Étude des effets d'ateliers d'éducation aux médias d'information auprès de lycéens

Dissertation doctorale présentée en vue de l'obtention du grade de docteure en information et communication par Laureline Marc

Composition du jury :

Prof. Pierre Fastrez (promoteur)	UCLouvain (Belgique)
Prof. Jerry Jacques (président)	UCLouvain (Belgique)
Prof. Marie-Eve Carignan	Université de Sherbrooke (Canada)
Prof. Anne Cordier	Université de Lorraine (France)
Prof. Geoffroy Patriarche	UCLouvain Saint-Louis Bruxelles (Belgique)

JUIN 2026

Cette recherche a été réalisée en collaboration avec
l'École Supérieure de Journalisme de Lille,
et cofinancée par le ministère de la Culture français
et le Fonds européen de développement régional (FEDER).

« C’est la montagne qui est dure à escalader.
Mais vous trouverez une paroi sur laquelle vous accrocher
pour arriver au sommet. »
– Marie Bastien, *GReMS*

« Le côté positif c’est qu’on est ensemble dans le même bateau,
et ça rend le naufrage un peu plus fun. »
– Caroline Robbeets, *GReMS*

REMERCIEMENTS

J'ai volontairement laissé cette partie pour la fin de ma rédaction, me disant que ça serait une belle façon de clôturer cette longue aventure. Écrire ces remerciements est plus difficile que ce que j'imaginais, sans doute parce que ça rend la fin plus réelle. Mais ça me tient à cœur, alors allons-y…

Je voudrais évidemment commencer par te remercier, Pierre, pour ton encadrement durant ces quatre années. Tu t'es toujours rendu disponible, tu m'as encouragée et poussée jusqu'au bout. Merci pour nos discussions, pour tes conseils, pour ces heures à réfléchir sur des « détails », pour les cours de stats, pour la découverte du IKEA de Lille et les débats sur l'umami. Merci pour les rires qui ont ponctué chacun de ces moments. Sans toi, je n'y serais jamais arrivée. Je n'aurais pu rêver d'un meilleur promoteur de thèse.

Je remercie aussi l'École Supérieure de Journalisme de Lille, et tout particulièrement Laurence Gaiffe, qui gère l'organisation des ateliers d'éducation aux médias d'une main de maitre. Merci pour la confiance que tu m'as accordée et les discussions sur l'avancée du projet. Merci aussi à Anne Charlot et Charlotte Menegaux pour leur investissement sur ce projet. Merci à tou(te)s les journalistes qui ont mené les ateliers et ont accepté de participer à cette thèse : Brianne, Edouard, Iris, Lauriane, Marie J., Marie S., Mohamed et Thao. Merci aux enseignant(e)s pour leur intérêt dans ce projet de recherche, pour leur accueil et pour leur patience. Merci aux élèves qui ont joué le jeu.

Je remercie les membres de mon comité d'accompagnement : Jerry Jacques et Marie-Eve Carignan. Merci pour votre temps, vos relectures, les points de discussion et les remarques que vous avez amenées. Merci aussi à Anne Cordier et Geoffroy Patriarche d'avoir accepté de rejoindre le jury de cette thèse.

Merci à mes Babies, Caroline et Marie, qui sont passées de collègues à meilleures copines en un claquement de doigts. Votre amitié est l'une des plus belles choses qui me soient arrivées ces dernières années. Merci d'être vous, brillantes, drôles, et bienveillantes. Merci de m'avoir bousculée quand j'en avais besoin. Merci à Laura et Marie d'avoir complété « Le Groupe ». Merci pour vos câlins qui m'ont recollée à de nombreuses reprises. Merci pour les discussions allongées sur le sol et les séances psy. Vous illuminez chaque journée que j'ai la chance de passer avec vous.

Merci à tous les collègues, copains et copines du GReMS/de COMU : Aidana, Arnaud, Elsa, Fanny, Louis, Suzanne et tous les autres, pour les moments passés à rigoler, ventiler, ou débattre sur le fait qu'une pizza est un toast et qu'un macaron est un sandwich. Ce parcours n'aurait pas été le même sans vous. Un merci tout particulier à Jerry, qui est devenu un ami et qui a cru en moi au point de me faire courir un marathon, et à Thibault qui a été le premier à me pousser à faire de la recherche. Merci

aussi aux « anciennes » qui sont restées dans les parages : Alice, Camille, Géraldine, Julia et Monica. Vos conseils et vos thèses ont contribué à l'écriture de celle-ci.

Merci à ma famille, à mes parents, mon frère et ma Babou pour leur soutien depuis toujours. Vous m'avez poussée quand je n'arrivais plus à avancer. Vous avez cru en moi quand je doutais. Merci d'être ma famille. Sans vous, il n'y aurait rien de tout ça.

Merci à ma sœur de cœur, Camille, d'être dans ma vie depuis autant d'années. Merci pour tes encouragements depuis toujours. Quelle chance de grandir à tes côtés. Merci aussi à ma deuxième famille : Astrid, Anne-Sophie et Thierry, qui me font me sentir chez moi quand je suis chez eux.

Merci à Amélie, Antoine, Florence, Audrey, Charlotte et Yseult, pour les souvenirs, les rires, et tous ces moments qui ont sorti ma tête de cette thèse. Ils étaient nécessaires.

Merci à Pixel d'avoir débarqué dans ma vie, et d'avoir tout chamboulé sur son passage.

Merci à toutes les personnes qui ont partagé un bout de ce long chemin, au début, au milieu, ou à la fin. Il y a forcément un peu de vous ici. J'ai une pensée particulière pour mon grand-père et ma grand-mère qui m'accompagnent un peu tous les jours et que j'aperçois dans chaque dessert à la crème et petit symbole de champignon.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 7
TABLE DES MATIÈRES 9
TABLES DES ILLUSTRATIONS 15
1. Tableaux 15
2. Figures 17
INTRODUCTION – IL ÉTAIT UNE FOIS… 19
1. Introduction 19
2. Objectifs de la thèse 21
3. Structure de l'exposé 23
PARTIE 1 – L'APPEL DE L'AVENTURE : CADRAGE THÉORIQUE DE LA *NEWS LITERACY* 25
1. Contextes d'émergence de la *news literacy* 25
2. Définitions de la *news literacy* 30
2.1. Comment définir la news literacy ? 30
2.2. Comment traduire la news literacy : littératie de l'actualité ou littératie des médias d'information ? 33
2.2.1. Littératie 33
2.2.2. L'information d'actualité, une acception de l'information 35
2.2.3. Le média d'information, une acception du média 39
2.2.4. Dans le contexte français : l'EMI 42
3. Un ancrage en littératie médiatique et éducation aux médias 45
3.1. Objectifs : protectionnisme vs. autonomisation (empowerment) 46
3.2. Modèles théoriques 48
3.2.1. Théorie des comportements planifiés (TPB) 49
3.2.2. Théorie de l'autodétermination 50
3.2.3. Modèle cognitif de James Potter 51
3.2.4. Théorie de l'inoculation 53
3.2.5. Pédagogie de l'enquête critique 54
3.3. Savoirs théoriques et contenus d'enseignement 55
3.4. Pratiques pédagogiques 59
3.5. Compétences visées 64
4. Synthèse du cadrage théorique 66

PARTIE 2 – LA PRÉPARATION DU VOYAGE : ÉTUDIER LA LITTÉRATIE DES MÉDIAS D'INFORMATION 69
1. Effets d'interventions d'EMI sur le niveau de littératie des médias d'information 69
1.1. La place des fake news dans l'éducation à la littératie des médias d'information 74
1.2. Les apprenants visés par l'éducation aux médias d'information 76
2. Dimensions de la littératie des médias d'information 77
2.1. Connaissances 81
2.2. Compétences 83
2.2.1. Capacité de déconstruction de l'information d'actualité 83
2.2.2. Capacité de production et de justification des jugements de fiabilité 86
2.3. Attitudes 90
2.3.1. Motivation à s'informer 91
2.3.2. Confiance dans les médias d'information 96
2.4. Comportements informationnels 97
2.4.1. La navigation dans l'environnement médiatique 98
2.4.2. Les types de médias rencontrés 98
2.4.3. L'interaction avec le contenu informationnel 100
2.4.4. Les comportements de vérification de l'information 101
2.5. Une variété de dimensions 103
3. Mesures de la littératie des médias d'information 105
3.1. Connaissances 105
3.2. Compétences 107
3.2.1. Capacité de déconstruction de l'information d'actualité 107
3.2.2. Capacité de production et de justification des jugements de fiabilité 108
3.3. Attitudes 110
3.3.1. Motivation à s'informer 110
3.3.2. Confiance dans les médias d'information 113
3.4. Comportements informationnels 114
3.4.1. La navigation dans l'environnement médiatique 114
3.4.2. Les types de médias rencontrés 116
3.4.3. L'interaction avec le contenu informationnel 117
3.4.4. Les comportements de vérification de l'information 118
3.5. Une variété d'instruments de mesure 119
4. Synthèse du cadrage méthodologique 120
PARTIE 3 – LA QUÊTE : QUESTIONS & PROTOCOLE DE RECHERCHE 122

1. Questions et hypothèses de recherche 122
2. Terrain de recherche 126
2.1. L'ESJ Lille 126
2.2. Choix des participants 128
2.3. La place des journalistes 129
2.4. Phases de recherche 130
3. Développement du questionnaire 131
3.1. Connaissances des médias 132
3.2. Capacité de déconstruction de l'information médiatique 135
3.2.1. Choix des contenus 140
3.3. Capacité de production et de justification des jugements de fiabilité 141
3.4. Motivation à s'informer 147
3.5. Confiance dans les médias d'information 150
3.6. Comportements informationnels 152
3.6.1. Navigation dans l'environnement médiatique et types de médias rencontrés 152
3.6.2. Interaction avec le contenu informationnel 154
3.6.3. Personnalisation de l'environnement médiatique 155
3.6.4. Les comportements informationnels en général 156
3.7. Données socio-démographiques 156
3.8. Point sur l'éthique 158
4. Synthèse du protocole de recherche 159
PARTIE 4 – LE DOUTE : ANALYSE DES DONNÉES 161
1. Première phase de récolte des données 161
1.1. Structure des ateliers de la première phase 162
2. Seconde phase de récolte des données 164
2.1. Conceptualisation d'une nouvelle version de l'atelier 165
2.2. Structure des nouveaux ateliers 167
3. Analyse de données 169
3.1. Données générales 169
3.2. Pré-test 175
3.2.1. Connaissances des médias 175
3.2.2. Capacité de déconstruction d'un contenu informationnel 177
3.2.3. Capacité de production et de justification d'un jugement de fiabilité sur un contenu informationnel 194
3.2.4. Motivation à s'informer 196

3.2.5. Confiance dans les médias d'information 197
3.2.6. Comportements informationnels 199
3.2.7. Liens entre les dimensions 204
3.2.8. Conclusions sur le pré-test 209
3.3. Post-test et progression 210
3.3.1. Connaissances des médias 210
3.3.2. Capacité de déconstruction d'un contenu informationnel 212
3.3.3. Capacité de production et de justification d'un jugement de fiabilité sur un contenu informationnel 232
3.3.4. Motivation à s'informer 234
3.3.5. Confiance dans les médias d'information 237
3.3.6. Comportements informationnels 241
3.3.7. Liens entre les dimensions 252
3.3.8. Conclusions sur le post-test 258
4. Synthèse de l'analyse des données 259
PARTIE 5 – LA CONFRONTATION : INTERPRÉTATION & DISCUSSION DES RÉSULTATS 261
1. Rappel des questions de recherche 261
2. Question n°1 : Comment évolue le niveau de littératie des médias d'information ? 262
2.1. Dimensions intégrées à la littératie des médias d'information 263
2.1.1. Connaissances des médias – H1 263
2.1.2. Capacité à déconstruire un contenu informationnel – H2a 263
2.1.3. Capacité à produire et justifier un jugement de fiabilité – H2b 264
2.2. Dimensions associées à la littératie des médias d'information 265
2.2.1. Motivation à s'informer – H3a 265
2.2.2. Confiance dans les médias d'information – H3b 265
2.2.3. Comportements informationnels – H4 265
2.3. Discussion sur la première question de recherche 266
3. Question n°2 : Quels sont les effets du degré d'articulation des apprentissages théoriques et pratiques sur la littératie des médias d'information ? 273
3.1. Dimensions intégrées à la littératie des médias d'information 274
3.1.1. Connaissances des médias – H5 274
3.1.2. Capacité à déconstruire un contenu informationnel – H6a 274
3.1.3. Capacité à produire et justifier des jugements de fiabilité – H6b 275
3.2. Dimensions associées à la littératie des médias d'information 276
3.2.1. Motivation à s'informer – H7a 276

3.2.2. Confiance dans les médias d'information – H7b 276
3.2.3. Comportements informationnels – H8 276
3.3. Discussion sur la deuxième question 277
4. Question n°3 : Quelles sont les associations entre les dimensions de la littératie des médias d'information ? 279
4.1. Liens entre les dimensions – H9 281
4.2. Liens entre les progressions – H10 283
4.3. Discussion sur la troisième question 284
5. Synthèse de l'interprétation 289
PARTIE 6 – IL ÉTAIT UNE FIN : CONCLUSION, LIMITES & PERSPECTIVES 291
1. Synthèse générale de la thèse 291
1.1. Reconceptualiser la « news literacy » 292
1.2. Évaluer les effets d'interventions en EMI 293
2. Limites de la recherche 296
2.1. Du point de vue du recueil de données 296
2.2. Du point de vue du contenu du questionnaire et des analyses 299
2.3. Du point de vue de la mise en place des ateliers de l'ESJ Lille 303
3. Perspectives de la recherche 306
3.1. Pour l'évaluation d'ateliers d'EMI 306
3.2. Pour les interventions en EMI 308
BIBLIOGRAPHIE 311
ANNEXES 335
Annexe 1 – Questionnaire 335
Annexe 2 – Publications pour les tâches de déconstruction et de production et justification d'un jugement de fiabilité 344
Annexe 3 – Documents de consentement éclairé 346
Annexe 4 – Hypothèses sur les corrélations entre les dimensions 349
Annexe 5 – Structure des séances d'EMI de la première phase 350
Annexe 6 – Structure des séances d'EMI de la seconde phase 357
Annexe 7 – Fiche journaliste de suivi des séances d'EMI 377

TABLES DES ILLUSTRATIONS

1. Tableaux

Tableau 1 – Core concepts et questions clés de la littératie médiatique selon Thoman (1990)..... 56
Tableau 2 – Répartition des questions de connaissances du questionnaire selon les « 5C » de Vraga et al. (2021) 134
Tableau 3 – Mise en relation des core concepts et des critères mesurés pour évaluer la capacité à déconstruire un contenu informationnel 137
Tableau 4 – Grille d'évaluation de la tâche de description : critères et indicateurs 139
Tableau 5 – Grille d'évaluation de la tâche de description : 5W 140
Tableau 6 – Échelle d'évaluation des arguments de jugement de fiabilité concernant le contenu .. 144
Tableau 7 – Échelle d'évaluation des arguments de jugement de fiabilité concernant la source 145
Tableau 8 – Échelle de mesure de la motivation à s'informer 148
Tableau 9 – Traduction de l'échelle de mesure de la confiance accordée aux médias d'information 151
Tableau 10 – Échelle de mesure de la navigation dans l'environnement informationnel 153
Tableau 11 – Echelle de mesure de l'interaction avec un contenu informationnel 154
Tableau 12 – Echelle de mesure de la personnalisation de l'environnement informationnel..... 155
Tableau 13 – Nombre de participants selon leur type d'enseignement 169
Tableau 14 – Répartition des participants selon leur type d'enseignement et leur groupe de récolte de données..... 170
Tableau 15 – Répartition des participants selon leur genre 171
Tableau 16 – Répartition des répondants selon le niveau de diplôme du « Parent 1 »..... 172
Tableau 17 – Répartition des répondants selon le niveau de diplôme du « Parent 2 »..... 172
Tableau 18 – Répartition des répondants selon le statut professionnel du « Parent 1 » 173
Tableau 19 – Répartition des répondants selon le statut professionnel du « Parent 2 » 174
Tableau 20 – Proportion de répondants ayant participé à un atelier d'EMI au préalable 174
Tableau 21 – Nombre moyen de critères de déconstruction mentionnés au pré-test..... 179
Tableau 22 – Nombre moyen de critères de description mentionnés spontanément au pré-test 180
Tableau 23 – Nombre de W (sur 5) décrits au pré-test 180
Tableau 24 – Score de description de l'auteur au pré-test 183
Tableau 25 – Score de description spontanée de l'auteur au pré-test 183
Tableau 26 – Score de description du public au pré-test 185
Tableau 27 – Score de description spontanée du public au pré-test 185
Tableau 28 – Score de description du point de vue au pré-test..... 187
Tableau 29 – Score de description spontanée du point de vue au pré-test..... 187
Tableau 30 – Score de description du format au pré-test..... 189
Tableau 31 – Score de description spontanée du format au pré-test..... 190
Tableau 32 – Score de description spontanée de l'intention au pré-test 191
Tableau 33 – Score de description spontanée de la date au pré-test 192
Tableau 34 – Score de description spontanée des réactions au pré-test..... 193
Tableau 35 – Score de fiabilité au pré-test..... 194
Tableau 36 – Moyenne du score de confiance au pré-test 198
Tableau 37 – Proportion de répondants qui utilisent chaque type de médias sur une semaine au pré-test 201
Tableau 38 – Modalités d'interaction avec les médias sur une semaine au pré-test..... 202

Tableau 39 – Actes de personnalisation de l'environnement médiatique au pré-test 204
Tableau 40 – Coefficients de corrélation entre les dimensions au pré-test 206
Tableau 41 – Progression des scores au QCU entre le pré-test et le post-test 211
Tableau 42 – Nombre moyen de critères de déconstruction mentionnés au post-test 213
Tableau 43 – Nombre moyen de W décrits au post-test 214
Tableau 44 – Score de description de l'auteur au post-test 217
Tableau 45 – Score de description spontanée de l'auteur au post-test 218
Tableau 46 – Score de description du public au post-test 220
Tableau 47 – Score de description spontanée du public au post-test 221
Tableau 48 – Score de description de la représentation au post-test 222
Tableau 49 – Score de description spontanée du point de vue au post-test 223
Tableau 50 – Score de description du format au post-test 225
Tableau 51 – Score de description spontanée du format au post-test 226
Tableau 52 – Score de description spontanée de l'intention au post-test 227
Tableau 53 – Score de description spontanée de la date au post-test 229
Tableau 54 – Score de description spontanée des réactions du public au post-test 230
Tableau 55 – Score de fiabilité au post-test 232
Tableau 56 – Moyenne du score de confiance au post-test 237
Tableau 57 – Progression des scores moyens de confiance pour chaque proposition 239
Tableau 58 – Pourcentage d'usage des médias sur une semaine au post-test 243
Tableau 59 – Progression dans le classement d'usage des médias entre le pré-test et le post-test 245
Tableau 60 – Modalités d'interaction avec les médias sur une semaine au post-test 247
Tableau 61 – Actes de personnalisation de l'environnement médiatique au post-test 249
Tableau 62 – Score moyen des comportements informationnels au post-test sur 10 251
Tableau 63 – Coefficients de corrélation entre les dimensions au post-test 253
Tableau 64 – Coefficients de corrélation entre les progressions des dimensions 258

2. Figures

Figure 1 – Synthèse des relations issues de la littérature entre les dimensions de la littératie des médias d'information 104
Figure 2 – Associations établies entre les dimensions 125
Figure 3 – Liens entre les dimensions à explorer 125
Figure 4 – Répartition des répondants selon leurs scores au QCU au pré-test, sur 10 points 176
Figure 5 – Répartition des répondants selon leur nombre de réponses « Je ne sais pas » au QCU au pré-test 177
Figure 6 – Répartition des répondants selon le nombre de critères décrits au pré-test 179
Figure 7 – Répartition des répondants selon le nombre de W mentionnés au pré-test 181
Figure 8 – Répartition des répondants par W mentionné au pré-test 181
Figure 9 – Répartition des répondants selon leur score de fiabilité sur le contenu au pré-test 195
Figure 10 – Répartition des répondants selon leur score de fiabilité sur la source au pré-test 195
Figure 11 – Répartition des répondants selon leur catégorie de motivation au pré-test 197
Figure 12 – Moyenne du score de confiance au pré-test 199
Figure 13 – Liens de corrélation entre les dimensions au pré-test 209
Figure 14 – Répartition des répondants selon leurs scores au QCU au post-test, sur 10 points 210
Figure 15 – Répartition des répondants selon leur nombre de réponses « Je ne sais pas » au QCU au post-test 212
Figure 16 – Répartition des répondants selon le nombre de W mentionnés au post-test 215
Figure 17 – Répartition des répondants par W mentionné au post-test 216
Figure 18 – Évolution du score de description de l'auteur entre le pré-test et le post-test 217
Figure 19 – Évolution du score de description spontanée de l'auteur entre le pré-test et le post-test 219
Figure 20 – Évolution du score de description du public entre le pré-test et le post-test 220
Figure 21 – Évolution du score de description spontanée du public entre le pré-test et le post-test 221
Figure 22 – Évolution du score de description de la représentation entre le pré-test et le post-test 223
Figure 23 – Évolution du score de description spontanée entre le pré-test et le post-test 224
Figure 24 – Évolution du score de description du format entre le pré-test et le post-test 225
Figure 25 – Évolution du score de description spontanée du format entre le pré-test et le post-test 227
Figure 26 – Évolution du score de description spontanée de l'intention de l'auteur entre le pré-test et le post-test 228
Figure 27 – Évolution du score de description spontanée de la date entre le pré-test et le post-test 229
Figure 28 – Évolution du score de description spontanée des réactions du public entre le pré-test et le post-test 230
Figure 29 – Répartition des répondants selon leur score de fiabilité sur le contenu au post-test 233
Figure 30 – Répartition des répondants selon leur score de fiabilité sur la source au post-test 234
Figure 31 – Catégories de motivation au post-test 235
Figure 32 – Changements de proportion de répondants pour chaque catégorie de motivation entre les deux questionnaires 236
Figure 33 – Moyenne du score de confiance au post-test 238
Figure 34 – Comparaison des moyennes de scores de confiance entre les répondants au post-test et les journalistes 240

Figure 35 – Proportion de répondants qui modifient leur consommation entre le pré-test et le post-test 245
Figure 36 – Proportion de répondants qui modifient les actions de personnalisation entre le pré-test et le post-test 250
Figure 37 – Liens de corrélation entre les dimensions au post-test 257
Figure 38 – Associations établies entre les dimensions 280
Figure 39 – Liens entre les dimensions à explorer 281
Figure 40 – Analyse des corrélations discutées dans la littérature 282
Figure 41 – Analyse des corrélations explorées 283
Figure 42 – Ensemble des associations entre les dimensions établies par nos résultats 285

INTRODUCTION – IL ÉTAIT UNE FOIS…

« Au fond, c'est quoi le problème ? »
– Jerry Jacques, *GReMS*

1. Introduction

« Un régime démocratique ne serait pleinement à la hauteur de ses idéaux que si les citoyens sont associés à la prise de décision » (Pitseys, 2017, p. 50). La participation citoyenne dans un système démocratique ne se limite pas au droit de vote. Elle peut prendre des formes variées, comme la consultation, la concertation, ou encore l'engagement associatif ou politique. Au-delà de ses configurations, la participation citoyenne ne peut exister sans que les citoyens soient informés sur l'environnement dans lequel ils vivent.

Le journalisme agit en tant que support de transmission d'informations (Charron & de Bonville, 1996). Il est parfois perçu comme un « miroir de la société » (Ekron, 2008), bien que les évènements sont présentés en suivant des normes établies, ce qui implique que la réalité présentée par les journalistes est construite et représentée (Charron & de Bonville, 1996). Cette transmission d'informations est nécessaire pour informer les citoyens. L'un des principes idéalistes du journalisme est, en effet, celui de l'intérêt public, en transmettant aux citoyens les informations nécessaires pour qu'ils puissent développer leur opinion publique (Charron, 2004). Bien que l'opinion publique soit remise en question par des auteurs comme Bourdieu (1973), qui considère qu'il s'agit d'un artefact pour dissimuler les rapports de force, nous la comprenons comme la construction d'une réflexion et d'un jugement par le public (d'Almeida, 2014). Elle est alors nécessairement influencée par plusieurs facteurs, et notamment par la façon dont les médias d'information sélectionnent, hiérarchisent et cadrent les enjeux sociétaux qui sont mis en évidence sur la scène publique (Gerstlé, 2003). Le journalisme et la démocratie sont donc intrinsèquement liés.

Cependant, l'environnement informationnel actuel fait face à plusieurs difficultés. L'arrivée d'internet aux côtés des instances médiatiques traditionnelles (presse, radio et télévision) permet une nouvelle forme de diffusion d'informations plus instantanée et large (Craft et al., 2016; Tully et al., 2022). Elle modifie également le rapport qu'entretiennent les récepteurs à l'information. Les réseaux sociaux sont employés comme nouveaux canaux de diffusion de l'information, et participent à la sélection des évènements à traiter. La probabilité qu'un sujet soit partagé sur les réseaux sociaux

influence désormais sa sélection et son traitement par les médias d'information (Hajri & Daife, 2025; Harcup & O'Neill, 2017). Des enjeux éthiques émergent suite à l'arrivée de l'intelligence artificielle et des algorithmes dans le paysage médiatique, tant au niveau de la production d'informations qu'au niveau de leur diffusion (Hajri & Daife, 2025). L'environnement médiatique est surchargé d'informations, rendant la navigation difficile. Les modes d'interaction se transforment, ce qui rend parfois floue la distinction entre les professionnels de l'information et les publics qui la consomment (Campos, 2018; Paisana et al., 2020). De plus, si ces interactions permettent à chaque citoyen d'exprimer son opinion sur les évènements d'actualité, elles font émerger de nombreux débats, amenant à une baisse générale de la confiance envers les instances médiatiques (Higdon, 2020; Kajimoto & Fleming, 2020; Tornero et al., 2018). Cette confiance est aussi ébranlée par le fait que peu d'acteurs économiques possèdent la majorité des instances de presse (Smyrnaios, 2023), ce qui interroge les citoyens quant au rôle de « contre-pouvoir » du journalisme. Ces difficultés induisent une baisse générale de la consommation d'informations. Or, si les citoyens ne s'informent plus, leur participation citoyenne peut être mise en danger, provoquant des risques pour le maintien d'une société démocratique saine.

L'éducation aux médias peut être une réponse à ces difficultés. Définie comme « l'ensemble des processus pédagogiques et didactiques de développement des compétences et des savoirs spécifiques sur les médias, relativement à des enjeux et des objectifs sociaux, politiques, économiques ou culturels » (Landry & Roussel, 2018, p. 35), l'éducation aux médias outille les citoyens afin de favoriser leur participation éclairée à la vie publique dans une société médiatisée. Elle cherche ainsi à développer la pensée critique des citoyens pour qu'ils puissent, entre autres, évaluer la crédibilité des sources, reconnaitre les biais, comprendre les processus de production des messages médiatiques et ainsi prendre des décisions avisées (Landry & Roussel, 2018). Elle s'interroge sur la façon de permettre aux citoyens d'être conscients de leurs comportements médiatiques. En développant des connaissances, des compétences et des attitudes informationnelles et médiatiques, par exemple une motivation à s'informer ou des compétences d'analyse de contenus informationnels, l'éducation aux médias contribue à l'engagement civique des apprenants (Martens & Hobbs, 2015). Plusieurs formes d'éducation aux médias co-existent, variant leurs approches pédagogiques, leurs publics ou encore leurs objets d'intérêt (Ashley, 2019; Guldin et al., 2021). Parmi celles-ci, l'éducation aux médias et à l'information (EMI) se focalise sur les médias d'information et le journalisme, ainsi que sur le développement des connaissances et compétences nécessaires pour agir de façon consciente dans le paysage médiatique informationnel. Ces connaissances et compétences peuvent être regroupées sous le concept de *news literacy*, qui constitue le cœur de cette thèse.

2. Objectifs de la thèse

L'École Supérieure de Journalisme de Lille (ESJ Lille) est une école de journalisme française qui, en plus de former aux métiers du journalisme, organise des activités d'éducation aux médias et à l'information auprès de jeunes entre 9 et 20 ans. Ces activités sont animées par des journalistes et suivent plusieurs objectifs, entre autres « accompagner les publics dans le décryptage de l'information, [lutter] contre la propagation des fausses informations, transmettre le savoir-faire journalistique et développer l'esprit critique »[1]. Entre 2020 et 2022, Camille Tilleul et Pierre Fastrez (2022) ont réalisé une étude pour évaluer les effets d'un certain type d'ateliers organisé par l'ESJ Lille. Cette étude exploratoire évalue un Projet Média mené dans une classe de collège, et dont l'objectif est d'amener les élèves à produire un contenu informationnel. Les résultats de l'étude ne permettent pas de montrer que les élèves qui ont participé à ces ateliers développent leur esprit critique. Ils développent cependant leur capacité à identifier le format et les techniques utilisées pour produire des contenus informationnels. Pour donner suite à cette première recherche, l'ESJ Lille souhaite évaluer les effets d'autres ateliers, en élargissant l'étude à un plus grand nombre d'apprenants et en explorant d'autres dimensions d'analyse. Cette thèse s'inscrit dans le prolongement de cette première recherche menée avec l'ESJ Lille. Cependant, il n'existe pas de consensus scientifique sur les effets de ce genre d'activités, ni sur la façon de mesurer les effets de ces interventions. Les effets mesurés sont pluriels, et varient entre les études. Deux questions centrales ont alors été soulevées et ont guidé notre réflexion : quels sont les effets des ateliers d'EMI que l'on cherche à évaluer ? et comment les évaluer ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de mobiliser le concept de *news literacy*. En tant que sous-dimension de la littératie médiatique qui se concentre sur les médias d'information et l'information d'actualité, la *news literacy* facilite la définition de connaissances et de compétences concrètes liées à ces objets informationnels. Puisque ces objets sont travaillés en éducation aux médias et à l'information, s'appuyer sur ce concept nous aide à spécifier les effets potentiels d'ateliers d'EMI et donc ce que l'on cherche à évaluer. Néanmoins, les définitions de la *news literacy* sont elles-mêmes variées. Dépendamment des chercheurs qui étudient la question, différents éléments peuvent être cités pour décrire le concept : des connaissances sur l'environnement médiatique, des compétences d'analyse de contenus informationnels, des attitudes envers les médias d'information comme la motivation à s'informer ou la confiance accordée aux médias d'information, ou encore des comportements informationnels. En outre, ces éléments de définition ne correspondent pas toujours

[1] L'éducation aux médias et à l'information, un enjeu citoyen. ESJ Lille. (s. d.). *ESJ Lille*. Consulté le 24 mars 2026, à l'adresse : https://esj-lille.fr/education-aux-medias/

aux indicateurs employés pour mesurer le niveau de la *news literacy*. Or, si le développement de cette forme de littératie chez les apprenants constitue l'un des enjeux de l'EMI, il semble nécessaire, dans un premier temps, de comprendre ce à quoi elle réfère. Il s'agit ainsi du premier objectif de cette thèse : nous proposons un modèle théorique pour (re)conceptualiser la *news literacy*. En clarifiant les dimensions de ce concept, nous entendons définir des indicateurs mesurables afin de développer un protocole méthodologique d'évaluation de ces dimensions. Ce modèle est issu des réflexions des chercheurs qui ont travaillé préalablement sur ces questions, et permet la création d'un questionnaire d'enquête conçu dans le cadre de cette thèse. La redéfinition du concept nous permet également de proposer une traduction francophone de *news literacy* en tant que « littératie des médias d'information », reliant conceptuellement l'éducation aux médias et à l'information à cette forme de littératie.

La thèse entend ensuite évaluer les effets d'activités d'éducation aux médias et à l'information au départ de ce modèle conceptuel. Ce second objectif est réalisé en collaboration avec l'École Supérieure de Journalisme de Lille. Notre terrain de recherche s'inscrit ainsi dans des lycées de la région des Hauts-de-France qui participent aux activités d'EMI de l'ESJ Lille. Nous cherchons à évaluer la progression du niveau de *news literacy* des lycéens qui participent à ces ateliers. Notre recherche est organisée en deux phases. Dans un premier temps, nous évaluons une activité d'EMI existant préalablement à cette recherche. Dans un second temps, à la suite des résultats d'une première analyse de données, nous proposons des modifications pour mettre en place une seconde version de l'activité, que nous évaluons également. De cette façon, deux versions d'une même activité sont évaluées en contexte réel dans l'objectif de comparer les effets d'articulations différentes des apprentissages. Afin de mesurer les progressions des participants, nous administrons un questionnaire écrit à deux reprises : le premier (pré-test) avant le début de l'intervention en EMI, et le second (post-test) à la fin de cette intervention. Nous employons une méthodologie quantitative qui s'appuie sur des protocoles de recherche préexistants dans la littérature. Nous interrogeons également des élèves qui ne participent pas aux ateliers d'EMI, formant ainsi un groupe de contrôle. La comparaison des résultats entre ce groupe et ceux des participants aux ateliers permet de mesurer l'effet réel de ces interventions.

Enfin, le troisième objectif de cette thèse est de documenter la façon dont les indicateurs mobilisés pour évaluer les niveaux de *news literacy* sont associés entre eux. Cette phase d'analyse a pour but de déterminer les points de progression qui peuvent être expliqués par la participation aux activités, ainsi que les indicateurs qui n'ont pas ou peu progressé. L'analyse des interactions entre les

indicateurs tend à mieux comprendre la façon dont la *news literacy* peut être développée, et ce dans l'objectif de proposer des pistes d'actions pour l'éducation aux médias et à l'information.

3. Structure de l'exposé

Pour répondre aux objectifs exposés ci-avant, cette thèse s'organise en six parties.

La **première partie** présente la revue de la littérature spécifique à la *news literacy*. Nous revenons, dans un premier temps, sur le contexte et les enjeux qui expliquent les raisons pour lesquelles cette forme de littératie émerge. Dans un second temps, au départ des définitions de la littératie, de l'information d'actualité et des médias d'information, nous redéfinissons la *news literacy* et choisissons de la traduire en tant que littératie des médias d'information. Enfin, nous la situons par rapport à la littératie médiatique et à l'éducation aux médias, en explorant les objectifs, les modèles théoriques, les savoirs enseignés, les pratiques pédagogiques et les compétences visées par l'éducation aux médias.

La **seconde partie** de cette thèse s'interroge sur les effets d'interventions en éducation aux médias et à l'information discutés dans la littérature. Nous présentons ensuite six dimensions clés qui composent la littératie des médias d'information ou qui lui sont généralement associées. Nous terminons ce cadrage conceptuel en discutant de la façon dont ces six dimensions sont mesurées dans la littérature.

La **troisième partie** du manuscrit se consacre au protocole de recherche et à la présentation des questions de recherche. Nous énonçons les trois questions de recherche qui structurent ce travail et les hypothèses que nous émettons pour chacune. Nous y définissons notre terrain de recherche avec l'École Supérieure de Journalisme de Lille. Nous présentons alors les participants à cette recherche ainsi que les approches pédagogiques des ateliers évalués qui sont comparés. Enfin, nous clôturons le chapitre en décrivant le développement de notre méthodologie de recueil de données.

Nous présentons l'analyse des données et les résultats dans la **quatrième partie** de ce travail. Nous revenons, en premier lieu, sur les deux phases de récolte qui constituent notre méthodologie, et les modifications qui ont eu lieu entre ces deux phases. Nous analysons ensuite, systématiquement, les résultats pour chacune des six dimensions présentées dans les parties précédentes, en procédant à une analyse du questionnaire d'entrée (pré-test), du questionnaire de sortie (post-test) et de la progression entre ces deux moments d'évaluation.

La **cinquième partie** de cette thèse est consacrée à l'interprétation des résultats de la partie précédente. Nous répondons aux questions de recherche en confirmant ou infirmant les hypothèses que nous avons émises. Nous formulons ensuite une synthèse des résultats dont nous discutons au regard du cadrage théorique mobilisé tout au long du manuscrit.

Enfin, ce travail se conclut par une **sixième partie** qui revient sur l'ensemble de la recherche. Nous y discutons des limites méthodologiques et des perspectives, tant d'un point de vue des stratégies à employer lorsqu'il est question de récolter des données auprès d'adolescents, que des apprentissages pour la recherche et l'éducation aux médias d'information.

PARTIE 1 – L'APPEL DE L'AVENTURE : CADRAGE THÉORIQUE DE LA *NEWS LITERACY*

« Moi j'ai appris à lire. Ben je souhaite ça à personne. »
– Léodagan, *Kaamelott*

Cette première partie se consacre à la définition et au cadrage théorique du concept central de cette thèse : la *news literacy*. Puisqu'il s'agit d'un objet de recherche dont la définition ne fait pas consensus, nous débutons par une section qui retrace le contexte d'émergence de la *news literacy* au travers des enjeux qu'elle soulève. Nous proposons ensuite une définition qui allie les différentes perspectives des auteurs sur le sujet, et suggérons une traduction du concept en français. Cette traduction s'appuie sur les définitions de la littératie, de l'information d'actualité et du média d'information. Enfin, cette première partie replace la *news literacy* par rapport à l'éducation aux médias et à la littératie médiatique. En considérant la littératie médiatique comme un concept chapeau, nous montrons comment la *news literacy* en découle et s'inscrit dans la continuité des réflexions sur la littératie médiatique.

1. Contextes d'émergence de la *news literacy*

Notre recherche a pour ambition d'étudier la littératie médiatique spécifique aux informations d'actualité et aux médias d'information. Un concept, celui de la *news literacy*, apparait dans la littérature scientifique pour discuter de ces objets informationnels, mais sa définition n'est pas consensuelle. Les définitions discutent de connaissances, de compétences, d'attitudes ou encore de comportements qui varient et qui dépendent des objectifs mis en évidence par les auteurs dans la littérature. Ces objectifs dépendent eux-mêmes des enjeux de la *news literacy* ciblés par les chercheurs. Notre premier objectif est donc de comprendre la raison pour laquelle la *news literacy* émerge, dans quels contextes elle apparait, et à quels enjeux elle est censée répondre. Pour ce faire, nous avons réalisé une revue systématique de la littérature centrée sur les études empiriques qui mesurent la *news literacy* et les dimensions qui y sont rattachées (Marc & Fastrez, en rédaction)[2]. La revue systématique permet d'identifier l'ensemble des façons dont la *news literacy* est mesurée. Ce

[2] La sélection des articles pour la revue systématique a été réalisée en octobre 2025, dans trois bases de données : ProQuest, Scopus et EBSCO. Les articles répondent aux exigences suivantes : ils sont rédigés en anglais, issus de revues scientifiques, et incluent les termes « *news literacy* » ou « *news media literacy* » dans leur titre, leur résumé ou leurs mots-clés. Au total, 276 articles ont été pris en compte. Après un tri et une sélection sur base des résumés, 101 articles ont constitué le corpus final du travail systématique.

sont ces choix de mesure établis par les chercheurs qui rendent visibles les enjeux sociétaux attribués à la *news literacy*, soulignant l'importance de discuter de ce concept, et qui peuvent ainsi nous guider pour dresser une définition de la *news literacy*. Cette section est inspirée et traduite de ce travail systématique.

La *news literacy*, ou *news media literacy* pour certains auteurs (Ashley, 2019; Ashley et al., 2013; Maksl et al., 2015), apparait dans un contexte informationnel et médiatique sujet à de nombreux changements. Aux côtés des médias traditionnels tels que la presse, la radio et la télévision, les réseaux sociaux apparaissent comme de nouveaux canaux de diffusion de l'information, et se développe également une variété de nouveaux formats médiatiques (pages web, podcasts, vidéos, etc.) (Craft et al., 2016; Tully et al., 2022). Ce nouvel environnement informationnel provoque des changements tant pour les journalistes et les professionnels de l'information et des médias, que pour le public et les consommateurs d'informations, et ce sur différents facteurs.

Au niveau du public et de la réception, le premier élément à mettre en lumière est l'augmentation du nombre d'informations dans le paysage médiatique (Tamboer et al., 2022). En agrandissant l'environnement médiatique, le flux d'informations augmente, ce qui rend parfois difficiles l'accès et la navigation dans le paysage médiatique (Paisana et al., 2020). L'augmentation du nombre d'informations est notamment due au fait que les consommateurs ne sont plus uniquement des récepteurs d'information, mais peuvent agir comme producteurs (Campos, 2018; Paisana et al., 2020). L'arrivée des réseaux sociaux comme nouveaux canaux de diffusion des informations a permis de rendre plus accessible le processus de production de contenus informationnels. La redéfinition du rôle des consommateurs complique alors la délimitation claire des fonctions des journalistes et de ce que recouvrent les termes « informations » et « actualités » (Ashley, 2019; Swart, 2021; Vraga et al., 2021). Par exemple, des créateurs de contenus sur les réseaux sociaux présentent de l'information d'actualité sans compétence journalistique particulière, amenant parfois à parler de *newsinfluenceurs* (Lukasik & Salou, 2025). Les réseaux sociaux proposent de nouveaux modes d'interactions avec les messages médiatiques, comme les réactions (*like*, émojis), les commentaires et les partages, ce qui signifie que chacun peut facilement exprimer ses opinions (Chan et al., 2021). La frontière floue entre une opinion et un fait rend ainsi plus complexe l'accès à des informations considérées comme fiables. Un autre aspect lié aux changements dans le paysage médiatique concerne l'accès indirect et accidentel à l'information. Les utilisateurs peuvent obtenir des informations sur les réseaux sociaux auprès de leurs pairs (au sens large, c'est-à-dire toutes les personnes que les individus connaissent réellement ou non, et qu'ils suivent sur les réseaux sociaux) ou grâce à des recommandations

algorithmiques (Swart, 2021). Cette réception incidentelle de l'information implique une modification des comportements de recherche d'informations (Ashley, 2019; Campos, 2018; Swart, 2021; Vraga et al., 2021). L'utilisation croissante des réseaux sociaux sur les smartphones semble provoquer une attitude plus passive à l'égard de l'information (Swart, 2021). Les algorithmes font en sorte que les informations se présentent « d'elles-mêmes »[3] aux récepteurs sans qu'ils n'aient besoin d'être actifs dans leur recherche d'information (Swart, 2021). Dans cette perspective, les algorithmes peuvent alors jouer un rôle de bulles de filtre. Cela signifie que les publics risquent d'être exposés à des informations basées sur leurs intérêts et leurs préférences personnelles (Farmer, 2019; Tamboer et al., 2022). Peut en découler, entre autres, ce que l'on appelle la chambre d'écho, c'est-à-dire une situation dans laquelle une idée ou une croyance est amplifiée ou renforcée par le fait qu'elle est communiquée de façon répétée dans un système, en l'occurrence les réseaux sociaux (Claes et al., 2021; Jolls & Johnsen, 2018). Les algorithmes jouent également un rôle économique dans la collecte et l'exploitation des données des consommateurs (Lyubareva & Rochelandet, 2017). Grâce à ces données, les réseaux sociaux peuvent offrir un accès gratuit à de l'information, tout en proposant du contenu basé sur les intérêts des utilisateurs. Ce ciblage stimule la consommation de contenus, mais également la création de contenus pour atteindre des publics spécifiques (Lyubareva & Rochelandet, 2017). De ces différents changements dans le paysage informationnel et médiatique émerge une méfiance envers les médias d'information et les journalistes. Nous observons également une diminution de l'importance des faits dans l'appropriation des informations par le public : les opinions personnelles deviennent plus importantes que les faits, ce qui contribue à ce que certains nomment « l'ère de post-vérité » (*post-truth era*) (Higdon, 2020; Kajimoto & Fleming, 2020; Keyes, 2004; Tornero et al., 2018). Un climat d'incertitudes concernant l'information et la désinformation se développe et l'on voit se proliférer l'utilisation du terme « *fake news* », popularisé par le président américain Donald Trump lors de l'élection de 2016 (Bowe, 2019; Higdon, 2020; Tornero et al., 2018), puis à partir de 2020 lors de la pandémie de Covid-19 (Guldin et al., 2021). Ces *fake news* deviennent un enjeu sociétal majeur car les utilisateurs des réseaux sociaux sont confrontés à du contenu informationnel erroné, que celui-ci soit diffusé de manière involontaire (ce qui constitue la mésinformation), ou diffusé de façon volontaire (ce qui relève de la désinformation) (Boler, 2024). À ces deux phénomènes s'ajoute la malinformation, qui consiste à exploiter une information considérée comme vraie dans un but volontairement dommageable[4]. Dans cette perceptive, les *fake*

[3] Cette formulation est une traduction personnelle de la formule « *news find me* » issue de l'article *Tactics of news literacy*, de Joelle Swart (2021).

[4] *Désinformation/Mésinformation/Malinformation : décryptage des nuances.* (28 décembre 2023). Institut Supérieur de Formation au Journalisme. Consulté le 14 avril 2026, à l'adresse https://www.isfj.fr/actualites/28122023-desinformation-mesinformation-malinformation-decryptage-des-nuances-cruciales/

news sont considérées comme un cas particulier de désinformation, c'est-à-dire un contenu erroné et volontairement diffusé, qui emprunte les codes et l'apparence du journalisme (Tandoc, Lim, et al., 2018). Les individus doivent donc naviguer dans le paysage médiatique malgré l'existence de ces contenus (Ashley, 2019). Le problème est général et touche tous les sujets, au point que l'Organisation mondiale de la santé (OMS) parle « d'infodémie » pour définir « l'épidémie » de fausses informations qui circulent dans les médias[5] et la variabilité de véracité des sources qui rendent plus difficile l'accès à de l'information d'actualité fiable (Lacroix & Carignan, 2020). Bien que l'OMS vise principalement les fausses informations relatives à la santé, le terme est utilisé plus largement pour recouvrir tous les sujets de mésinformation. Plusieurs rapports d'enquête nationaux vont par ailleurs dans ce sens, et appuient la baisse de confiance générale des citoyens dans les instances médiatiques (Policy Horizons - Horizons de politiques, 2024; Salvaing et al., 2026).

Au niveau des professionnels de l'information, le paysage médiatique actuel modifie la façon dont les journalistes exercent leurs fonctions, ainsi que la façon dont les informations sont produites. Les réseaux sociaux sont souvent utilisés par les journalistes dans le cadre de leur travail (Weaver & Willnat, 2020), ce qui a modifié les pratiques journalistiques afin de fournir des informations sur différentes plateformes médiatiques (Dickinson et al., 2013; Grevisse, 2014). Les réseaux sociaux jouent également un rôle sur l'accessibilité immédiate à l'information, et donc la nécessité pour les journalistes de diffuser une information le plus rapidement possible (Zeller & Hermida, 2015). Cette immédiateté est souvent perçue comme pouvant impacter la qualité du traitement de l'information par les journalistes (Zeller & Hermida, 2015). Le domaine journalistique s'est développé pour englober ces nouvelles pratiques (Perreault & Ferrucci, 2020). Il est demandé aux journalistes d'être polyvalents, renforçant la précarité du métier (Frisque, 2014). On observe en effet une réduction du nombre de contrats à durée indéterminée par rapport aux statuts de pigistes et une multiplication de la cumulation des activités complémentaires chez les journalistes pour atteindre des revenus suffisants (Frisque, 2014). Ces difficultés additionnées à une multiplication des tâches augmentent la pression sur les journalistes, ce qui peut mener à un épuisement et à une dégradation de leur santé mentale (Degand et al., 2025). Ces changements ont donc un effet sur les journalistes eux-mêmes, les soumettant à une pression pour jongler avec différentes compétences, mais aussi pour conserver leur public en diffusant des informations dans un but plus commercial (Dickinson et al., 2013). Ce public,

[5] *Infodémie, c'est quoi ? « Fake news » et désinformation*. (s. d.). PoliScope. Consulté le 4 septembre 2025, à l'adresse https://poliscope.ch/projets/exposition/infodemie-cest-quoi-fake-news-et-desinformation/

comme discuté ci-avant, devient également producteur d'informations, ce qui amène à une crise identitaire des journalistes (San Martin, 2011).

Ces différents changements dans le paysage médiatique et informationnel ont des implications sur le système démocratique et les citoyens. En effet, la nature démocratique d'un État est déterminée par la capacité des citoyens à participer au processus décisionnel politique de manière significative et efficace (Vandepitte et al., 2013). Selon Pitseys (2017), le système démocratique repose sur la participation politique, ce qui signifie que les citoyens ont le droit de participer à l'exercice du pouvoir. L'exercice de la citoyenneté dans une société démocratique fait référence aux pratiques par lesquelles le citoyen participe à la communauté politique. Le système doit donc permettre la participation civique, ainsi que la construction du système politique par les citoyens. Pour cela, les citoyens doivent avoir accès aux ressources nécessaires pour s'engager dans la sphère publique et être reconnus par le système démocratique. Chaque citoyen doit être en mesure de voter en connaissance de cause, ce qui est possible en ayant accès à l'information et à l'actualité. Les médias sont considérés comme jouant un rôle dans la définition de l'agenda politique et social (McCombs & Shaw, 1972). En sélectionnant les évènements transmis au public, ils contribuent à mettre en avant les sujets qui seront ensuite susceptibles d'entrer dans le débat public (McCombs & Shaw, 1972). En tant que gardiens (*gatekeepers*), les médias et les journalistes hiérarchisent les informations diffusées, accordant plus ou moins d'importance à certains sujets, ce qui peut finalement exercer une influence sur les décisions politiques. Même si cette théorie de la définition de l'agenda est remise en question par certains chercheurs (Charron, 2009), elle montre néanmoins que les médias agissent comme des médiateurs entre le public et les dirigeants politiques, ce qui renforce l'importance de leur rôle dans les questions démocratiques. Plus précisément, les citoyens doivent être capables d'identifier les informations fiables et de décider s'ils peuvent ou non croire une information (Jolls & Johnsen, 2018). Ils doivent également être capables de faire la distinction entre les faits et les opinions ou la propagande, et d'évaluer de manière critique les informations qu'ils rencontrent (N. R. Johnson et al., 2021). Or, dans un contexte changeant, où les rôles des journalistes et les pratiques des récepteurs sont bouleversés, l'exercice d'une citoyenneté active peut être mis en difficulté. En effet, si les citoyens sont moins actifs dans leur recherche d'informations, manquent de moyens d'accéder à de l'information de qualité, et n'ont pas les capacités de distinguer les informations fiables des informations mésinformant ou désinformant, les principes fondateurs de la démocratie qui placent la participation citoyenne au cœur du système peuvent être menacés. Il semble donc nécessaire de permettre aux citoyens d'être des récepteurs informés et conscients de leurs consommations d'informations, en particulier lorsqu'elle touche à l'actualité.

C'est ce contexte changeant qui amène les chercheurs à se questionner sur la façon d'outiller les citoyens afin qu'ils puissent répondre à ces enjeux sociétaux et démocratiques. La *news literacy* apparait pour souligner l'importance d'étudier ces difficultés, afin de réfléchir à la façon de conscientiser les citoyens face aux problématiques sociales qui émergent, et les rendre capables de faire des choix informés dans leur consommation médiatique. Plusieurs chercheurs ont tenté de définir la *news literacy* sur base de ces objectifs.

2. Définitions de la *news literacy*

Cette section entend définir la *news literacy* au départ des différentes perspectives discutées dans la littérature. Le concept est issu du monde anglophone, et n'a pas encore d'équivalent en français. Le terme *news literacy* est alors volontairement employé en anglais à ce stade du manuscrit. Nous nous attacherons à le traduire dans cette section. Nous mobilisons également le terme « information » dans un sens large d'information d'actualité lorsque nous l'utilisons en lien avec la *news literacy*. Nous préciserons et justifierons cette acception dans les sections suivantes. Ces deux précisions nous semblent nécessaires pour assurer une bonne compréhension de la suite de ce manuscrit.

2.1. Comment définir la news literacy ?

Il n'existe pas de définition consensuelle de la *news literacy*. La définition la plus communément citée dans littérature est issue d'un article de Vraga et al. (2021) dans lequel les chercheurs définissent la *news literacy* comme étant

> « les connaissances des processus personnels et sociaux dans lesquels les informations sont produites, distribuées, et consommées, et les compétences qui permettent aux utilisateurs d'exercer un contrôle sur ces processus »[6] (p. 5).

La *news literacy* peut renvoyer au fait d'être capable d'accéder et de naviguer dans l'environnement saturé d'informations du 21ème siècle (Ashley, 2019). Cela implique également d'avoir la capacité de faire la distinction entre les différentes formes d'informations et d'identifier les caractéristiques spécifiques des faits d'actualité, comme la temporalité, la pertinence ou l'objectivité (Ashley, 2019; Guldin et al., 2021). Tully et al. (2020) soulignent à quel point la *news literacy* est nécessaire pour « devenir des consommateurs d'informations plus conscients, qui comprennent la production et la

[6] [Traduction personnelle] "knowledge of the personal and social processes by which news is produced, distributed, and consumed, and skills that allow users some control over these processes" (p. 5)

consommation d'informations contemporaines »[7]. Être conscient des changements dans le paysage médiatique actuel (production de l'information par les consommateurs, émergence des réseaux sociaux, nouvelles formes d'engagement face à l'information, etc.) est également un élément crucial de la *news literacy* (Chan, 2022; Swart, 2021). Les compétences et connaissances visées de la *news literacy* peuvent être liées à l'analyse critique des informations, et notamment associées au scepticisme (N. R. Johnson et al., 2021). Souvent en lien avec la question des *fake news* (Bonnet & Rosenbaum, 2020; Tully et al., 2022), la capacité à évaluer la crédibilité et la fiabilité des informations et des sources d'information est considérée comme essentielle pour une personne qui doit développer son niveau de *news literacy* (Tully et al., 2020). Suivant cette idée, l'Université de Stony Brook, qui propose un programme de cours sur la *news literacy*, définit ce concept comme « la capacité à utiliser ses compétences de réflexion critique pour juger de la fiabilité et de la crédibilité des informations provenant de tous les médias : presse écrite, télévision, radio ou Internet »[8] (Maksl et al., 2017). Plus largement, les chercheurs discutent de la nécessité de comprendre la place et le rôle des médias d'information dans la société et le fonctionnement de cet environnement médiatique (N. R. Johnson et al., 2021). Les définitions tiennent compte de la confiance accordée aux médias d'information et de la motivation à chercher des informations pour s'informer (Malik et al., 2013). Des comportements informationnels comme la consommation d'informations, la gestion de ces informations, ou encore la production d'information sont également des éléments soulignés dans plusieurs définitions du concept (Jitsaeng, 2023; Kožuh & Čakš, 2023; Vraga et al., 2022). Certains auteurs mobilisent par ailleurs le terme « *News Literacy Behaviors* » pour faire référence aux « comportements concrets qui se manifestent lorsque l'information est consommée de manière critique »[9] (Nagel, 2022). Dans une perspective démocratique, développer sa *news literacy* signifie devenir un citoyen autonome capable d'agir dans la société. Selon Malik (2013), la *news literacy* vise à « donner plus de pouvoir aux citoyens »[10]. D'autres chercheurs abordent cet objectif politique en affirmant que la *news literacy* est « un type de littératie médiatique et civique qui se concentre sur la production, le contexte et la consommation de l'information, ainsi que sur le rôle de la presse dans une société démocratique »[11] (Tully et al., 2020).

[7] [Traduction personnelle] "become more mindful news consumers who understand contemporary news production and consumption" (p. 25)
[8] [Traduction personnelle] "the ability to use critical thinking skills to judge the reliability and credibility of news reports from all media: print, TV, radio or the web" (pp. 2-3)
[9] [Traduction personnelle] "for the concrete behaviours that occur when news is consumed in a critical manner" (p. 32)
[10] [Traduction personnelle] "to achieve empowered citizens" (p. 8)
[11] [Traduction personnelle] "a type of media and civic literacy that focuses on news production, context, consumption, and the role of the press in a democratic society" (p. 23)

Nous remarquons que les définitions font généralement référence à quatre catégories de dimensions qui sont associées à la *news literacy* :

- Les connaissances sur l'environnement médiatique et le fonctionnement des instances de production des informations, ainsi que sur l'actualité politique et le fonctionnement des instances politiques ;
- Les compétences, qui renvoient aux capacités d'analyse critique et de jugement de la fiabilité des informations ;
- Les attitudes, qui renvoient à la motivation à s'informer, à la confiance accordée aux médias d'information, à la pensée critique, et à l'engagement citoyen ;
- Et les comportements, qui renvoient aux comportements informationnels regroupant les usages médiatiques et l'interaction avec les informations.

Ces catégories permettent de lier les définitions qui se concentrent plutôt sur les objectifs à atteindre (Malik et al., 2013), celles qui s'orientent vers des compétences spécifiques (Loh et al., 2023), ou encore celles qui distinguent d'un côté la *news literacy* en tant que connaissances et de l'autre côté les comportements associés à la *news literacy* (Guldin et al., 2021; Jamsheed & Bin Naeem, 2020; Vraga et al., 2021). Ces catégories font écho aux dimensions de la *news literacy* mesurées par les auteurs et qui seront discutées dans la partie consacrée à l'évaluation de la *news literacy* (cf. Partie 2 – Section 2).

En reprenant les diverses définitions exposées ci-avant, nous proposons une première définition de la *news literacy* comme **l'ensemble des compétences et des connaissances nécessaires pour accéder, évaluer et analyser des messages informationnels, ainsi que comprendre et naviguer dans le paysage médiatique changeant dans lequel ces messages sont produits, distribués et consommés**. Cette définition prend appui sur la définition de la littératie médiatique selon Aufderheide (1993, cité par Potter, 2013a) qui la comprend comme étant la « capacité à accéder, analyser, évaluer et communiquer des messages dans une variété de formes »[12]. La littératie médiatique est un concept chapeau dont la *news literacy* est une sous-dimension. La définition de la *news literacy* que nous proposons ici est provisoire et volontairement vague en ce qui concerne l'utilisation de « messages informationnels ». Les sections suivantes s'attachent à traduire ce concept en français, afin de proposer une définition plus éclairante des objets médiatiques qu'elle interroge.

[12] [Traduction personnelle] "the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a variety of forms" (p. 419)

2.2. Comment traduire la news literacy : littératie de l'actualité ou littératie des médias d'information ?

La *news literacy* émerge dans le contexte anglophone et n'a pas d'équivalent en français. De même, la notion de littératie médiatique n'est pas particulièrement mobilisée dans le monde francophone qui préfère parler d'éducation aux médias (Fastrez, 2010), ce qui oriente les réflexions autour des processus pédagogiques plutôt que des objectifs d'éducation. Nous proposons alors de traduire la notion de *news literacy* afin d'identifier ses objectifs éducatifs, et de l'associer aux processus pédagogiques de l'éducation aux médias et à l'information. Dans un premier temps, cette section traduit et définit la notion de *literacy*. Nous explorons ensuite deux traductions possibles de *news literacy* : la littératie d'actualité, et la littératie des médias d'information. Chacune d'elles s'appuie sur des objets différents auxquels le terme *news* peut faire référence et qui dépendent des perspectives dans lesquelles ces objets sont définis. Enfin, nous clôturons cette section sur la présentation du contexte de l'éducation aux médias et à l'information en France afin de montrer comment notre traduction de la *news literacy* peut s'y inscrire. La section suivante (Section 3) s'interroge sur l'ancrage plus général de la *news literacy* en littératie médiatique et en éducation aux médias, au-delà du contexte francophone.

2.2.1. Littératie

Le premier concept-clé qu'il nous semble nécessaire de définir est la littératie (*literacy* en anglais). Ce terme recouvre une diversité de significations selon les contextes dans lesquels il est mobilisé. Dans cette section, nous revenons brièvement sur les origines de ce concept afin de poser les repères qui permettront d'appréhender au mieux la suite de notre réflexion.

Le terme *literacy* provient du latin *litteratus* qui désigne une personne instruite (Dupont, 2020). Les termes *literate* ou *illeterate* font alors référence à un niveau d'éducation et permet de marquer une distinction entre les individus selon leurs connaissances linguistiques et leurs habiletés techniques à écrire et parler (Dupont, 2020). *Literacy* apparait au 20ème siècle dans un dictionnaire d'éducation et son champ lexical renvoie initialement au statut social (lettré ou non) et au champ de l'éducation et des connaissances. La traduction francophone de *literacy*, en tant que « littératie », est introduite dans la seconde moitié du 20ème siècle par des travaux d'anthropologie qui s'intéressent à des pratiques langagières (Dupont, 2020). Dans un contexte de développement de l'éducation et de scolarisation des populations, la *literacy* renvoie aux capacités à lire et à écrire pour répondre à de nouveaux besoins sociétaux ou économiques (Dupont, 2020). La littératie désigne les résultats d'apprentissages liés à des activités éducatives, qui comprennent à la fois des compétences, de la connaissance ou des

attitudes, tandis que les pratiques, les usages ou les actions sont plutôt considérés comme des indicateurs qui attestent de la présence de ces compétences, connaissances et attitudes (Wuyckens et al., 2022). Reprise par des instances internationales comme l'UNESCO (Dupont, 2020), la littératie est considérée comme un processus d'apprentissage et un moyen pour développer son statut socio-économique. En 1995, l'OCDE définit la littératie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante […] en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et ses capacités. » (Dupont, 2020, p. 10). Un passage s'opère ainsi vers des définitions qui tiennent compte de la capacité de traitement de l'information afin de mieux vivre les transformations des technologies et des sociétés.

Une deuxième approche de la littératie s'oppose à la vision centrée sur les capacités. Hoggart (1957) analyse l'usage de la lecture au sein des classes populaires et établit que la littératie n'est pas qu'une compétence technique, mais est également une pratique sociale et culturelle. Barton et al. (2000) rejoignent également cette perspective, considérant que comprendre la littératie comme une pratique sociale permet de conceptualiser les structures sociales dans lesquelles les activités de lecture et d'écriture sont intégrées et qu'elles aident à façonner. Les littératies sont ainsi plurielles, associées à différents domaines de la vie, et définies par les intérêts sociaux qu'elles servent. Certains chercheurs parlent de « multilittératies » (Buckingham, 2003; The New London Group, 1996). L'étude de la littératie passe alors par des questions liées aux contextes institutionnels et sociaux (Buckingham, 2003). Ces domaines sont structurés par les institutions sociales ou des relations de pouvoir (Barton et al., 2000).

La littératie est ainsi perçue selon deux approches : l'une plus restreinte qui la considère comme un ensemble de compétences (d'écriture et de lecture), et l'autre qui ouvre les perspectives à des pratiques sociales contextualisées, qui répondent à des problématiques communautaires. La littératie peut à la fois renvoyer à des capacités relativement mesurables (lecture, écriture, calcul), à des usages sociaux en fonction des cultures et des situations sociales et politiques, et à des pratiques et représentations où la culture orale est opposée à la culture écrite qui permet de « répartir socialement les savoirs et véhiculer les valeurs du monde lettré » (Dupont, 2020, p. 10). Ces perspectives induisent le fait que nous ne pouvons donc pas limiter la littératie à un ensemble de capacités cognitives qui pourraient être apprises une fois pour toute par les individus (Buckingham, 2003). Une tension existe entre les deux conceptions. D'un côté, la première approche conçoit la littératie comme unique et se focalise sur les aspects de l'écrit en supposant que ces compétences sont universellement transférables (Street, 2005). Cette perspective suppose l'existence d'une seule forme légitime de rapport à l'écrit

qui mérite d'être évaluée. De l'autre côté, la perspective des littératies plurielles met en évidence le fait que les institutions définissent ce qui est légitime en tant que savoir situé (Lea & Street, 2006). La légitimation d'une littératie n'est alors pas neutre et reflète des enjeux de pouvoir. Quand une institution comme l'école présente une manière de lire et d'écrire comme étant la seule valide, elle hiérarchise les groupes sociaux et leurs pratiques. Elle présente également comme universel ce qui est pourtant socialement situé (Lea & Street, 2006). Considérer qu'il existe plusieurs littératies permet de rendre visibles les rapports de domination qui accompagnent la sélection d'une norme d'écriture légitime.

Au regard de ces approches, nous considérons que la *news literacy* est une forme de littératie car elle ne se réduit pas au fait de « savoir lire les actualités », mais désigne un ensemble de compétences, de connaissances, d'attitudes et de comportements. Elle s'inscrit dans la perspective des littératies plurielles car elle est située, liée à une catégorie précise de textes (l'information d'actualité et les médias d'information), et prise dans des rapports politiques et sociaux d'enjeux démocratiques.

2.2.2. L'information d'actualité, une acception de l'information

Selon la perspective qui est prise ou le domaine d'études qui s'y intéresse, la notion d'information peut renvoyer à plusieurs compréhensions différentes (McKinney & Yoos, 2010). À l'origine, information vient du latin *informatio* (représentation) qui dérive du verbe *informare* signifiant « donner forme » ou « se former une idée de » (Yuexiao, 1988). Une première façon de définir l'information renvoie au fait de transmettre un savoir à quelqu'un qui n'est pas censé le posséder, le tout dans une certaine forme (Charaudeau, 2011). En ce sens, pour Dupin de Saint Cyr-Heckel (2020) l'information est une connaissance transmise, et un savoir est constitué d'un ensemble de connaissances. La transmission semble donc être au cœur de l'information et peut prendre différents « langages », ou paramètres (Charaudeau, 2011), et l'information, le savoir et la connaissance seraient ainsi des notions liées (Le Deuff, 2014). La notion d'information est introduite dans différents domaines scientifiques au cours de la première moitié du 20ème siècle, et spécifiquement dans les domaines de la physique, des statistiques appliquées, et de la télécommunication (Segal, 2011). Dans le courant des années 1920, pour la première fois, l'information est décrite dans le domaine de la physique comme un élément quantifiable qui correspond au coût énergétique et entropique lié à la vitesse d'une molécule (Szilárd, 1929, cité dans Segal, 2011). Du côté des mathématiques, Fisher (1922, cité dans Segal, 2011) emploie le terme information pour référer à un renseignement contenu dans un échantillon en statistiques, et il l'associe à une quantité qui peut être calculée. Ces deux définitions et usages quantitatifs de l'information sont

complétés par la vision de Shannon qui, dans le secteur des télécommunications, développe son modèle mathématique de la communication, puis par la cybernétique de Wiener (Segal, 2011). L'information y est étudiée en tant qu'élément à transmettre avec une attention portée sur la quantité afin de limiter l'énergie nécessaire pour cette transmission.

L'objectif n'est pas ici de constituer un historique exhaustif et scientifique des usages du terme information, travail qui a par ailleurs déjà été réalisé par Segal (2011). Cependant, ces premières approches quantitatives, qui formalisent l'information comme un élément mesurable, ont posé les bases de son intégration dans les théories de la communication. Ces différentes perspectives sur l'information renvoient à la catégorisation réalisée par Le Deuff (2014) qui distingue ainsi :

- L'information de type données, qui puise son sens dans l'informatique ;
- L'information de type connaissances, qui renvoie à une réflexion et une réaction de l'esprit ;
- L'information sociale, qui constitue un environnement de références pour les individus ;
- L'information de type *news*, actualités.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons spécifiquement à l'information entendue au sens de « *news* ». *News* est généralement traduit en français par « nouvelle » ou « actualité »[13], référant ainsi à un évènement récent, où la temporalité est une caractéristique centrale du concept (Gonnet, 2001). Ce critère de temporalité d'un évènement est souligné par plusieurs chercheurs, aux côtés d'autres éléments qui constituent une actualité. Les évènements ne sont pas créés mais collectés avant d'être transmis (Charaudeau, 2011). C'est donc parce qu'un évènement répond à plusieurs de ces critères qu'il peut être choisi par les institutions médiatiques pour être traité et devenir une information d'actualité. Galtung et Ruge (1965) élaborent un modèle théorique dans lequel ils définissent qu'un évènement devient une information lorsqu'il satisfait à l'un ou plusieurs facteurs. Les auteurs en dénombrent douze qui concernent, entre autres, le temps nécessaire pour que l'évènement se déroule et acquiert un sens (fréquence), l'intensité de l'évènement pour qu'il soit remarqué (amplitude), la clarté et simplicité de compréhension de l'évènement (absence d'ambiguïté), la pertinence pour le public (signification) ou encore la correspondance entre ce que le public attend et ce qu'il se produit réellement (consonance). Grevisse (2014) met également en exergue certains critères tels que l'actualité de l'évènement (qui renvoie directement au terme *news*), son originalité, son impact prospectif, c'est-à-dire les effets que l'évènement pourrait avoir sur le public, ou encore sa proximité avec le public, qui rappelle le critère de signification selon Galtung et

[13] *Traduction : News—Dictionnaire anglais-français Larousse*. (s. d.). Larousse. Consulté le 23 septembre 2025, à l'adresse https://www.larousse.fr/dictionnaires/anglais-francais/news/597480

Ruge. Ces critères permettent aux journalistes de hiérarchiser les évènements afin de sélectionner ceux qui deviendront des informations transmises au public. Dans le même ordre d'idées, Harcup et O'Neill (2017) identifient quinze critères qui guident les journalistes dans leur sélection des évènements à traiter et diffuser. Ces « valeurs informationnelles » (*news values*) ne sont jamais complètement objectives, mais permettent d'analyser et de comprendre les processus de sélection par les journalistes. Ces valeurs reflètent les normes organisationnelles, sociologiques, culturelles et économiques, et donc ce qui est susceptible d'être plus engageant auprès du public. Nous y retrouvons en premier lieu l'exclusivité d'un sujet traité (le fait d'être le premier à en discuter), les mauvaises nouvelles, donc les sujets à connotation particulièrement négative, et les conflits et sujets de controverses (Harcup & O'Neill, 2017). Cette prise en compte de la réception de l'information par le public est discutée par des organismes d'éducation aux médias et à l'information. Le CLEMI, Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (cf. Partie 1 – Section 2.2.4), considère qu'une information est « un fait vérifié qui intéresse un grand nombre de personnes »[14]. Le public et ses intérêts font donc partie des critères de sélection d'un évènement, mais il est à noter que cette sélection exerce également une influence sur la construction de la représentation de la réalité auprès de ce public (Carignan & Huard, 2016). Selon la théorie de l'incubation, les informations présentées au public créent des images communes de la réalité desquelles les individus ne peuvent se soustraire, car cette construction sociale de la réalité suit les valeurs et le cadre d'analyse déterminés par les médias lorsqu'ils diffusent une information (Signorielli & Morgan, 1990, cités par Carignan & Huard, 2016). De cette façon, les contextes sociétaux forment les évènements, tout comme les évènements modifient à leur tour les contextes sociétaux (Charron, 2009).

Les évènements d'actualité sont également définis par rapport à des règles de mise en forme des contenus que les producteurs suivent. Une information peut ainsi prendre la forme d'une brève, d'un compte rendu, d'un reportage, d'un éditorial, etc., chaque contenu suivant des règles différentes pour mettre en forme l'information (Grevisse, 2014). Les instances de production d'informations d'actualité revendiquent l'existence de codes qui permettent de distinguer ces informations des autres contenus médiatiques. Des codes éthiques et déontologiques amènent les journalistes à la recherche de la vérité (Carlson & Peters, 2023; Grevisse, 2014). Les méthodes journalistiques de traitement de l'information requièrent un « doute méthodique », et les journalistes doivent pouvoir justifier leur récolte d'information et leur démarche (Grevisse, 2014). Cela passe notamment par l'identification des sources d'information et la vérification de leurs intentions et pertinence. Les journalistes sont

[14] *Qu'est-ce qu'une info* (s. d.). CLEMI. Consulté le 30 septembre 2025, à l'adresse https://www.clemi.fr/ressources/ressources-pedagogiques/quest-ce-quune-info

tenus de suivre des principes fondateurs de leurs fonctions (Poindexter, 2018). Le journalisme dit « de qualité » suit alors des principes d'exactitude, de rigueur de raisonnement, d'impartialité, d'équilibre et de complétude (Lacroix & Carignan, 2020). La règle des « 5W » est également une méthode de traitement d'un évènement souvent discutée comme un principe rédactionnel par les journalistes[15]. Il s'agit de répondre à cinq questions (quoi, pourquoi, qui, quand et où, ou en anglais *what, why, who, when, where*) pour structurer le contenu d'un sujet. Ces éléments permettent de souligner la nature codifiée de l'information, et donc le fait que sa sélection, son traitement et sa diffusion sont des composantes qui la distinguent des autres messages médiatiques.

Les éléments présentés ci-avant permettent de distinguer l'information d'actualité de l'information au sens général au départ de quatre types de critères. Une actualité est tout d'abord définie par le fait qu'elle représente un évènement qui répond à plusieurs caractéristiques dont sa récence, son originalité et son intensité. Ensuite, cet évènement doit être lié au public, par sa pertinence, son intérêt pour un grand nombre de personnes, ou encore son effet sur les représentations sociales. Une information d'actualité est également caractérisée par des procédures et des méthodes de traitement du sujet qui sont institutionnalisées ou socialement codifiées. Enfin, l'information d'actualité est caractérisée par des formats sémiotiques, et donc des règles de mises en forme des différents types de contenus. Sur cette base, la *news literacy* peut être traduite en tant que littératie de l'actualité. Elle renverrait à l'ensemble des connaissances et des compétences nécessaires pour accéder, évaluer et analyser les actualités au regard des différents critères que nous venons de détailler, ainsi que comprendre et naviguer dans le paysage médiatique changeant dans lequel ces informations sont produites et distribuées, et consommées par les publics. Cependant, cette traduction réduit la *news literacy* à un type de message spécifique, l'information d'actualité, et traite les acteurs et institutions médiatiques qui déterminent la production et diffusion de l'actualité comme un élément secondaire. Or, l'actualité est le résultat d'une construction sociale portée par des acteurs dont les choix influencent sa production. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons élargir cette perspective en intégrant à la fois le contenu informationnel et les structures qui le produisent et le diffusent au cœur de la *news literacy*. Nous proposons ainsi, comme deuxième traduction française de *news literacy*, de parler de la littératie des médias d'information.

[15] *Qu'est-ce que la règle des 5w en journalisme ?* (19 mai 2021). Institut Supérieur de Formation au Journalisme. Consulté le 2 avril 2026, à l'adresse https://www.isfj.fr/actualites/2021-journalisme-5w/

2.2.3. Le média d'information, une acception du média

Un média, selon la perspective que nous prenons, peut renvoyer à différentes conceptions et réalités. Dans son origine étymologique latine, média (au singulier « médium ») provient de *medius*, ce qui signifie « central » ou « qui est au milieu » (Bardini, 2016). L'utilisation du terme « médium » apparait pour désigner un moyen de communication, c'est-à-dire un mode de diffusion d'un message (Attali, 2021). Les messages prennent différentes formes tout au long de l'Histoire humaine : des dessins dans des grottes durant l'ère Paléolithique aux images envoyées sur les réseaux sociaux, en passant par des papyrus ou des tablettes de cire, l'humain a développé de nombreux moyens pour transmettre des informations (Attali, 2021). Sur cette base, nous choisissons de nous concentrer en premier lieu sur les modèles théoriques qui appréhendent le média en suivant le caractère transmetteur que son étymologie lui accorde. Nous pouvons ainsi faire un parallèle avec les premiers canaux d'informations généralisés à la population que sont la presse, la radio, et la télévision (Attali, 2021). L'augmentation du nombre d'individus qui utilisent ces canaux pour s'informer amène les chercheurs à parler de « communication de masse » et « médias de masse », caractérisant ainsi la capacité de ces canaux à communiquer une source unique vers un large public (Potter, 2013b).

L'un des premiers modèles qui permet de baliser ce domaine d'étude est la théorie mathématique de l'information de Claude Shannon et Warren Weaver, publiée en 1949 (Krippendorff, 2009). Ce modèle s'intéresse au dispositif de transmission d'un contenu et présente la communication d'une information comme un processus unidirectionnel allant d'un émetteur vers un récepteur (Jacquinot-Delaunay, 2001). Cette approche pose les fondements de ce qui deviendra les études des médias de masse. Toujours dans la première moitié du 20ème siècle, d'autres chercheurs complexifient ce schéma. Norbert Wiener reprend le modèle de Shannon et Weaver en y intégrant la notion de *feedback* : le récepteur n'est plus passif, mais peut réagir au message, créant ainsi une boucle dynamique entre l'émetteur et le destinataire. Cette idée ouvre la réflexion sur une conception plus interactive de la communication. Gregory Bateson, quant à lui, souligne le caractère relationnel et contextuel de la communication. Le message ne se limite plus à un contenu transmis, mais s'inscrit dans un système d'interactions (Gonnet, 2001). Ces modèles transforment la vision du média qui n'est plus seulement un canal de transmission ou de diffusion de messages, mais également un espace où se jouent des interprétations.

À côté de ces approches, d'autres modèles se développent et considèrent les médias non plus uniquement sous le prisme de canaux de transmission, mais également comme un milieu qui permet de structurer des pratiques sociales et culturelles. Dans les années 1960, Marshall McLuhan publie

« *The medium is the message* », dans lequel il établit que les médias sont des extensions des facultés humaines, et qu'ils modifient les sens, ou ce qu'il appelle le « sensorium » humain (McLuhan & Fiore, 1967). En reconfigurant les sens humains, les médias transforment la perception de la réalité, l'environnement, et donc les expériences que nous vivons et notre comportement (Gonnet, 2001). De cette façon, McLuhan appréhende le média de façon plus large que le canal de diffusion d'une information. Dans les années suivantes, Stuart Hall (1973) conceptualise un processus de communication où le récepteur n'agit pas comme un agent passif mais où son interprétation est active et dépend du contexte dans lequel il se situe. Hall travaille sur la signification des messages et identifie deux structures : l'encodage, c'est-à-dire la constitution du message par les producteurs, et le décodage, l'interprétation du message par le récepteur (Hall, 1973). Il établit qu'il y a trois positions de décodage possibles : la position hégémonique, où le récepteur décode le message selon la référence avec laquelle il a été encodé ; la position négociée, où le récepteur accepte une partie du message mais introduit ses propres règles de décodage ; et la position oppositionnelle, où le récepteur rejette totalement le message. Le contexte social du récepteur joue alors un rôle dans l'interprétation du message.

Si les approches de McLuhan et de Hall se focalisent sur des éléments différents (l'extension des sens pour l'un, l'interprétation des messages pour l'autre), elles permettent néanmoins d'appréhender la communication médiatique d'un point de vue à la fois technologique et culturel, tout en appuyant l'importance du rôle de récepteur dans la compréhension du message. Le média construit l'expérience et reconfigure l'environnement social, mais est également interprété activement par le public selon sa position sociale. En combinant ces approches, nous pouvons élargir la vision de ce qui peut être compris comme un média, et c'est notamment ce que fait Couldry (2012) en définissant les médias en tant que pratiques sociales. L'auteur revient sur les études qui s'intéressent aux usages qui sont faits des médias tout en ne se limitant pas à l'utilisation individuelle et en l'associant aux pratiques médiatiques qui structurent la vie sociale et les représentations (Couldry, 2012). L'approche de Couldry s'éloigne de l'analyse des textes médiatiques en tant que productions issues d'institutions. À travers les perspectives de McLuhan, Hall et plus récemment Couldry, la définition de ce à quoi renvoie un média dépasse la vision technique du canal de diffusion dont nous avons discuté précédemment. Le média devient ainsi un objet social, qui permet de construire la réalité et de structurer l'environnement social, dépendamment de la façon dont les individus l'interprètent et l'utilisent.

De leur côté, les *journalism studies* mobilisent la notion de média sans la remettre en question ni la définir explicitement. Elles abordent les médias sous l'angle de leur rôle dans la fabrication et la diffusion de contenus informationnels, dans une perspective de production institutionnalisée et professionnelle (Kunelius & Waisbord, 2023). La particularité de cette perspective est d'offrir une focale sur la production et la diffusion d'informations d'actualité. Dans cette conception, médias et journalisme sont souvent confondus, amenant à l'utilisation des termes « écosystèmes médiatiques » pour renvoyer à l'ensemble de ces éléments (Anderson, 2013). Les termes « environnement médiatique » et « environnement informationnel » sont également utilisés et renvoient dès lors aux contextes d'accès à l'information d'actualité et à l'espace de circulation et diffusion de ces informations. Par souci de lisibilité, et bien que nous distinguions « informations » et « médias », nous utilisons « environnement médiatique » et « environnement informationnel » comme des synonymes. Les termes « paysage », « environnement », « écosystème » et « contexte » seront également mobilisés comme synonymes.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous concentrons sur cette conception spécifique du média, que nous qualifions de « média d'information ». Les médias d'information réfèrent à l'ensemble des processus de production, donc aux instances qui jouent un rôle dans la sélection des contenus et la professionnalisation de leur traitement, ainsi qu'à leurs modes de diffusion. Les acteurs qui composent les médias d'information peuvent être multiples, allant des directions des organes de presse aux journalistes. La dénomination « instance médiatique » intègre l'ensemble de ces différents acteurs (Charaudeau, 2011). Chacun des acteurs poursuit des objectifs qui sont spécifiques à leur rôle : les directions cherchent le bon maintien économique de leur organisme, tandis que les journalistes choisissent de traiter une information de façon à suivre la ligne éditoriale des organismes dans lesquels ils travaillent. Chaque instance suit une ligne éditoriale, c'est-à-dire un ensemble de règles qui définissent l'identité de l'instance et qui jouent sur les représentations du monde (Harcup & O'Neill, 2017). Les évènements ne sont donc pas présentés sous les mêmes angles entre les médias d'information. Ils présentent des évènements qui répondent à plusieurs critères pour être sélectionnés et ensuite diffusés en tant qu'informations d'actualité. En s'appuyant sur le concept de doxa proposé par Bourdieu (2000) qui désigne un ensemble de pratiques sociales qui ne sont pas questionnées, Schultz (2007) souligne que les journalistes agissent dans les limites du système professionnel et en reproduisent ses normes. Ainsi, les médias d'information sont des objets sociaux tels que définis par Couldry (2012) car leur traitement des évènements structure la réalité, tout en étant lui-même structuré par des logiques institutionnelles. En ce qui concerne la diffusion des informations d'actualité, celle-ci peut être effectuée via plusieurs canaux : les canaux dits « traditionnels » que sont

la presse écrite, la radio et la télévision, et les « nouveaux » canaux que sont les réseaux sociaux et les sites internet.

Ces différentes composantes nous permettent de définir les médias d'information comme des instances médiatiques, composées de plusieurs acteurs, qui transmettent de l'information d'actualité répondant à des critères spécifiques, produite selon des règles établies, et proposant une perspective particulière sur le monde (sociale, géopolitique, économique, culturelle, etc.), via des techniques de diffusion (la presse, les journaux télévisés, les émissions radio, les articles sur Internet, etc.) qui sont utilisées pour transmettre l'information.

En partant de cette perspective, traduire la *news literacy* en tant que littératie des médias d'information nous permet d'englober l'ensemble des composantes citées ici, et donc d'ouvrir l'objet sur lequel cette littératie s'interroge. Cette traduction nous permet aussi de réunir les approches qui discutent de « *news literacy* » et celles qui préfèrent « *news media literacy* ». La littératie des médias d'information est ainsi **l'ensemble des compétences et des connaissances nécessaires pour accéder, évaluer et analyser les informations d'actualité au regard des critères qui les définissent, ainsi que comprendre et naviguer dans le paysage médiatique changeant dans lequel ces informations d'actualité sont produites et distribuées par les médias d'information, et consommées par leurs publics**. Ces compétences et connaissances ne se limitent alors plus aux contenus informationnels, mais tiennent également compte des processus de production de ces contenus, des instances qui mettent en œuvre ces processus, et de leurs canaux de diffusion.

2.2.4. Dans le contexte français : l'EMI

La question de la traduction en français de *news literacy* en tant que littératie des médias d'information prend son sens notamment car elle établit un lien direct avec l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Notre thèse s'ancre dans un terrain de recherche français, où l'EMI s'est construite selon une trajectoire spécifique. Il nous semble ainsi nécessaire de revenir brièvement sur la façon dont l'éducation aux médias est étudiée dans le contexte français, et ce dans l'objectif d'y situer notre approche de la littératie des médias d'information.

En France, Petit (2020) distingue trois enjeux majeurs qui structurent l'évolution de l'éducation aux médias : l'éducation à l'image (cinématographique et audiovisuelle), l'éducation à la communication, et l'éducation aux médias d'information. L'éducation **à l'image** apparait dans les années 1920 et est issue du domaine culturel. Elle émerge dans un premier temps en dehors du contexte scolaire pour démocratiser un accès au savoir et à la culture, et oscille entre une éducation « au » cinéma et « par »

le cinéma. Dans les années 1980, le cinéma est institutionnalisé à l'école et apparait alors un débat entre une éducation selon une approche esthétique centrée sur l'œuvre, et une approche sémiologique qui en analyse les codes et la technique. Avec des chercheurs comme René La Borderie et Louis Porcher, la focale se déplace ensuite vers une éducation **à la communication** qui s'intéresse davantage à la réception et aux usages des publics, plutôt qu'aux contenus eux-mêmes (Petit, 2020). Les centres de documentation et d'information (CDI) dans les écoles deviennent un espace de ressources où se développent des projets pédagogiques. La Borderie propose de structurer ces pratiques par un « référentiel de compétences » en articulant le savoir-comprendre, le savoir-parler, le savoir être, et le savoir-faire (Petit, 2020, p. 39). L'objectif est ainsi de préparer les apprenants à s'orienter dans un monde où l'information et la communication sont omniprésentes. À partir de la fin des années 1970, un troisième courant se cristallise autour de l'éducation **aux médias d'information**, notamment lorsque le ministre de l'Éducation nationale René Haby autorise en 1976 l'utilisation de la presse comme support de formation dans les écoles. Un rapport publié en 2007 souligne que l'éducation aux médias à l'école s'est confondue à l'époque avec cette introduction de la presse en classe (Petit, 2020). Dans cette nouvelle perspective, l'information est définie comme une représentation du monde (Gonnet, 2001), ce qui conduit à distinguer d'un côté les évènements, et de l'autre la façon dont ils sont traités et mis en forme dans les médias. Les dispositifs pédagogiques s'organisent autour de trois thématiques : les langages, c'est-à-dire les méthodes de construction des messages ; les technologies, où l'objectif est d'apprendre à utiliser les médias et comprendre leur fonctionnement ; et les représentations liées aux types de médias, aux publics et aux producteurs de contenus (Gonnet, 2001).

À la suite de ce mouvement d'institutionnalisation, Gonnet et Vandevoorde (1982, cités par Petit, 2020) remettent au ministre de l'Education nationale un rapport proposant un plan d'introduction des médias dans l'enseignement. Par opposition à une approche que Gonnet et Vandevoorde considèrent « trop critique » (Petit, 2020, p. 45), où le média subirait une « déconstruction radicale » (p. 46), ils insistent sur l'idée de faire produire des contenus aux élèves (journaux, films, etc.) pour leur faire découvrir les techniques de production, et les amener à prendre conscience des possibilités de manipulation de l'information. Ils proposent la création d'un centre de liaison entre les initiatives d'éducation aux médias locales et régionales, ce qui conduit à la création du CLEMI, originellement le « Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'informations ». Le centre devient un lieu où est rassemblée l'information sur l'éducation aux médias, ainsi qu'un lieu de formation pour les praticiens (Petit, 2020). Plusieurs actions éducatives sont organisées par le CLEMI, notamment la « Semaine de la presse et des médias dans l'École » (SPME) où les élèves ont l'occasion de

découvrir l'univers des médias et du journalisme[16]. L'accent mis sur la presse à l'école est toutefois critiqué par certains auteurs, comme Geneviève Jacquinot (1985, citée par Petit, 2020), qui y voient une exclusion des autres moyens d'information. Parallèlement, ces questions d'éducation aux médias sont également institutionnalisées à l'échelle internationale, notamment sous l'impulsion de l'UNESCO qui devient alors un acteur dans le soutien pour les actions liées à l'éducation aux médias et à la littératie médiatique au sein des Nations Unies (Loicq & Piette, 2022). En Belgique francophone, le Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM), qui est composé de représentants du gouvernement et d'acteurs de l'enseignement et l'éducation permanente, institutionnalise la littératie médiatique (Conseil Supérieur de l'Education aux Médias, 2013). La littératie médiatique et l'éducation aux médias deviennent donc des sujets traités et institutionnalisés à la fois aux niveaux national et international, ce qui reflète l'importance de ces enjeux au sein de la société.

Dans les années 2000, les notions de « maitrise de l'information » ou « culture de l'information » se développent pour désigner une société qui vise un accès universel à l'information et aux savoirs, dans une perspective sociale et civique (Petit, 2020). Les discussions qu'elles suscitent mettent en évidence une tension entre « médias et information » et « médias d'information », et conduisent finalement à la stabilisation de la notion d'éducation aux médias et à l'information (EMI). L'accent reste cependant généralement centré sur les médias d'information, bien que certains chercheurs se concentrent sur l'information au sens plus général du terme (Lehmans & Liquète, 2022; Liquète, 2018). Wilson et al. (2012, cités par Petit, 2020) définissent l'EMI comme l'ensemble des

> « connaissances essentielles sur (a) les fonctions des médias et des autres diffuseurs d'information dans les sociétés démocratiques, (b) les conditions dans lesquelles les médias d'information et les diffuseurs d'information peuvent effectivement remplir ces fonctions, et (c) la façon d'apprécier comment ces fonctions sont remplies en évaluant les contenus et les services qu'ils offrent. » (p. 18)

L'appellation EMI cherche ainsi à faire une synthèse entre ces différents enjeux et approches. Le CLEMI a, par ailleurs, été renommé le « Centre pour l'éducation aux médias et à l'information » pour refléter cette évolution. Notre définition de la littératie des médias d'information renvoie directement

[16] *Semaine de la presse et des médias.* (s.d.) CLEMI. Consulté le 14 avril 2026, à l'adresse https://www.clemi.fr/actions-educatives/semaine-de-la-presse-et-des-medias

à cette définition de l'EMI, en l'élargissant également aux compétences liées à la consommation des médias d'information.

Aujourd'hui, l'EMI en France garde son objectif démocratique car elle est intégrée aux programmes d'enseignement moral et civique (EMC) qui s'appliquent du primaire à la fin des secondaires, et a pour but de développer le sens critique des élèves ainsi qu'une meilleure compréhension du monde[17]. L'EMI est un enseignement transversal qui peut être organisé dans des disciplines différentes (français, histoire-géo, langues, etc.), par les professeurs documentalistes, et au travers de projets au sein de l'établissement. Leur application dans le programme dépend donc de l'implication des enseignants et de ce qu'ils souhaitent mettre en place pour leurs classes. Les « compétences EMI » proposées par le CLEMI pour accompagner les enseignants sont par ailleurs larges, laissant une grande marge de manœuvre pour les enseignants (exemples : « Rechercher, identifier et organiser l'information » dans la lecture et la compréhension d'un écrit pour le cours de français, ou « Écrire, créer, publier, réaliser une production collective » dans un travail pour le cours d'histoire et de géographie[18]). Les ateliers d'EMI organisés par l'École Supérieure de Journalisme de Lille, école avec laquelle cette thèse est menée, s'ancrent dans ces objectifs d'enseignement scolaire. L'École propose ainsi des ateliers qui peuvent prendre place dans le contexte scolaire, en fonction des cours donnés par les enseignants qui en font la demande. Par ailleurs, nous considérons que l'ESJ Lille s'ancre plutôt dans une forme d'éducation aux médias d'information plutôt que dans une forme d'éducation aux médias et à l'information, car ils utilisent l'information journalistique comme point d'entrée de leurs ateliers (cf. Partie 3 – Section 2.1). Dès lors, dans la suite de ce manuscrit, nous choisissons d'employer l'acronyme EMI pour parler de l'éducation aux médias d'information plutôt que de l'éducation aux médias et à l'information. Dans cette perspective, parler de littératie des médias d'information pour traduire *news literacy* prend tout son sens car elle fait à la fois référence aux objets discutés dans les ateliers animés par l'ESJ Lille, et à la façon dont l'EMI est comprise et travaillée en France.

3. Un ancrage en littératie médiatique et éducation aux médias

Nous considérons que la littératie des médias d'information est une sous-dimension de la littératie médiatique avec, comme son nom l'indique, une focale particulière sur les médias d'information. La

[17] *Education aux médias et à l'information.* (Novembre 2025). EDUSCOL. Consulté le 14 janvier 2026, à l'adresse : https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information

[18] Exemples fournis par le CLEMI sur leur page *L'éducation aux médias et à l'information dans les programmes*. (n.d.) CLEMI.fr. Consulté le 14 janvier 2026, à l'adresse : https://www.clemi.fr/le-clemi/leducation-aux-medias-et-linformation-dans-les-programmes

littératie médiatique est souvent définie comme étant la « capacité à accéder, analyser, évaluer et communiquer des messages dans une variété de formes »[19] (Aufderheide, 1993, cité par Potter, 2013a). Cette définition, qui a été construite lors de la *National Leadership Conference on Media Literacy* en 1992, fait suite à un ensemble d'essais de définitions par différents chercheurs. La littératie médiatique est liée à une forme d'éducation (Kellner & Share, 2005), ce qui signifie que traiter de la littératie médiatique implique de discuter de l'éducation aux médias. Cependant, la première renvoie aux compétences et connaissances nécessaires pour répondre à des enjeux sociétaux, et la seconde renvoie aux moyens mis en œuvre pour développer ces compétences et connaissances. L'éducation aux médias réfère à

> « l'ensemble des processus pédagogiques et didactiques de développement des compétences et des savoirs spécifiques sur les médias, relativement à des enjeux et des objectifs sociaux, politiques, économiques ou culturels » (Landry & Roussel, 2018, p. 35).

Elle est considérée comme une articulation entre quatre éléments : des objectifs sociaux, économiques, politiques ou culturels ; des savoirs théoriques à enseigner, qui prennent notamment en compte le cadrage conceptuel qui entoure les médias et leurs fonctions et fonctionnements ; des pratiques pédagogiques permettant la transmission de ces savoirs ; et des compétences à développer dans le chef des apprenants (Landry, 2017). Afin de comprendre comment la littératie des médias d'information s'ancre en littératie médiatique, nous structurons cette section selon ces quatre éléments mis en évidence par Landry (2017). Nous y ajoutons également une présentation de plusieurs modèles théoriques structurants mobilisés ou élaborés dans la littérature pour théoriser la littératie médiatique et de la littératie des médias d'information.

3.1. Objectifs : protectionnisme vs. autonomisation (empowerment)

Le concept de littératie médiatique apparait dès les années 1930 avec l'arrivée de la radio dans les foyers, puis dans les années suivantes avec la télévision et la démocratisation du cinéma (Jolls & Johnsen, 2018; Landry, 2017). Ces nouveaux modes de diffusion médiatique alimentent à la fois les inquiétudes vis-à-vis de la « culture de masse », qui pourrait affecter une forme de culture « haute », et la peur de la propagande (Boler, 2024; Kumar, 2021; Landry, 2017; Potter, 2022). Face à ces enjeux, se développe une approche centrée sur la protection du public, et en particulier des jeunes, contre des contenus perçus comme culturellement ou politiquement dangereux (Gonnet, 2001). C'est

[19] [Traduction personnelle] "the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a variety of forms" (p. 419)

dans ce contexte qu'émergent les premières idées qui constituent la littératie médiatique, avant qu'elles n'évoluent progressivement vers des approches plus critiques et analytiques. Les premiers mouvements d'éducation aux médias réagissent en protestation face aux contenus médiatiques qu'ils jugent violents et exerçant une influence négative sur la culture auprès des enfants (Landry, 2017; Potter, 2022). Plusieurs formes d'éducation à la cinématographie, à la presse, et à la télévision se développent alors (Landry, 2017). En 1937, se créé l'Institut pour l'Analyse de la Propagande (IPA – *Institute for Propaganda Analysis*) (Boler, 2024). Influencés par les études concernant la propagande nazie, les journalistes et éducateurs qui composent l'IPA considèrent les publics comme des victimes des médias de masse (Boler, 2024). Cette perspective lance le début des approches dites protectionnistes de l'éducation aux médias, qui émergent en réponse aux inquiétudes liées à la consommation de ces médias de masse. Le protectionnisme, qui restera l'un des courants privilégiés de l'éducation aux médias, regroupe plusieurs ancrages théoriques et des approches différentes. C'est notamment le cas de l'approche « vaccinatoire » de l'éducation aux médias, où il est question, sur base de l'analogie du vaccin, de se protéger des médias en tant que sources de corruption, et donc de s'en prémunir (Gonnet, 2001).

En réaction aux approches protectionnistes se développent les approches de « responsabilisation » ou « d'autonomisation » (*empowerment* ou « empouvoirement »), qui visent à rendre les individus autonomes dans leurs décisions par rapport à leur consommation médiatique personnelle (Landry, 2017; Potter, 2022). À l'inverse du protectionnisme, les approches d'empouvoirement tendent à permettre aux individus de conscientiser leur façon d'utiliser les médias, de les rendre critiques dans leur façon d'analyser les contenus qui leur sont présentés, et de s'interroger sur ces productions et leurs objectifs (Thoman, 2010, citée dans Guerrero & Restrepo, 2011). L'idée est donc de créer un scepticisme sain par rapport aux médias afin de donner les moyens d'utiliser les médias de manière réfléchie et responsable, et non une méfiance absolue comme c'est le cas pour le protectionnisme (Jolls & Johnsen, 2018; Potter, 2022). Ces objectifs sont aussi partagés par l'approche critique de l'éducation aux médias (Kellner & Share, 2005). Elle repose sur une analyse de la culture médiatique en tant que production sociale. Les apprenants sont invités à être critiques face aux représentations et discours médiatiques, tout en développant leurs compétences citoyennes, notamment en les encourageant à utiliser les médias en tant qu'outils d'expression et d'activisme social (Kellner & Share, 2005). Masterman évoque également une approche sémiologique du décodage des médias qui apparait dans les années 1970. Dans cette perspective, les médias sont travaillés selon un point de vue sémiotique et une prise en compte de leurs contextes sociaux de production et réception (Gonnet, 2001).

Masterman insiste sur le fait que le medium a un effet sur la représentation des sujets qu'il traite, en reprenant l'idée de McLuhan (1964) selon laquelle « le médium est le message » (Jolls & Johnsen, 2018). En cela, il a rédigé dix-huit principes permettant de guider la réflexion sur l'éducation aux médias. Par facilité de lecture, nous ne citerons pas ici l'ensemble de ces dix-huit principes et renvoyons directement vers Masterman (1985) ou vers Jolls et Wilson (2014) qui en ont fait une synthèse. Nous retiendrons que les principes identifiés par Masterman tiennent compte de l'auteur de la représentation, sa perception du monde et les valeurs qui en découlent, des techniques utilisées pour faire émerger la représentation, ou encore de la position du public par rapport au média (Jolls & Wilson, 2014). Ces principes positionnent également l'éducation aux médias en tant que processus d'apprentissage collaboratif, actif et participatif, qui mène ses actions par le dialogue. L'un des objectifs est de développer la réflexion critique, ou l'autonomie critique selon Masterman (Fastrez & Philippette, 2017), des apprenants avec des outils analytiques utilisables dans des contextes différents. Ces dix-huit principes sont considérés comme fondateurs de l'éducation aux médias, dans une approche de responsabilisation.

Bien que les approches d'autonomisation se sont développées pour proposer une alternative aux approches protectionnistes, ces dernières continuent d'être mobilisées, particulièrement dans le contexte actuel de l'éducation aux médias d'information en réponse aux enjeux sociétaux de désinformation. Dans cette perspective, il faut protéger les citoyens pour qu'ils puissent réagir face aux *fake news* qu'ils sont susceptibles de rencontrer (Ashley, 2019; Bonnet & Rosenbaum, 2020; Huber et al., 2022). Nous considérons que cette perspective limite les objets de l'éducation aux médias d'information à la désinformation et à la mésinformation. Notre approche de la littératie des médias d'information s'ancre plutôt dans une perspective d'autonomisation qui entend rendre les individus capables de poser un regard critique sur l'ensemble des enjeux sociétaux liés à l'environnement informationnel contemporain. En ce sens, l'éducation aux médias d'information telle que nous la comprenons cherche plutôt à fournir aux apprenants des outils qui leur permettent d'analyser et d'évaluer les contenus qu'ils rencontrent et d'effectuer les choix qu'ils estiment nécessaires pour y réagir (Campos, 2018).

3.2. Modèles théoriques

Les multiples approches théoriques et pédagogiques de l'éducation aux médias proviennent de disciplines diverses comme les sciences cognitives et psychologiques. Ces domaines permettent d'approcher des concepts, des dimensions, des théories, des pratiques spécifiques qui peuvent être rattachés aux enjeux de la littératie médiatique, et utilisés ensuite à des fins pédagogiques. Chaque

approche éducative met l'accent sur des observables différents en termes de développement de la littératie médiatique, et s'inscrivent dans des visées spécifiques de l'éducation aux médias. Nous présentons ici cinq modèles théoriques régulièrement mobilisés en littératie médiatique, et que nous associons à la littératie des médias d'information.

3.2.1. Théorie des comportements planifiés (TPB)

La théorie du comportement planifié (*Theory of Planned Behavior*, TPB) de Ajzen (1991), en psychologie sociale, met en lumière l'idée que la réalisation d'un comportement dépend à la fois de l'intention de réaliser ce comportement, autrement dit de la motivation d'agir, et de la capacité réelle de réaliser ce comportement, c'est-à-dire du savoir-agir. Selon cette approche, trois éléments affectent l'intention de réaliser un comportement. Le premier concerne les **attitudes envers le comportement**, c'est-à-dire l'évaluation favorable ou défavorable du comportement. Elles reposent sur des croyances qui associent le comportement à des résultats ou à des conséquences souhaitables. Le second élément qui affecte un comportement se rapporte aux **normes subjectives**. Il s'agit de la pression sociale perçue pour accomplir ou non le comportement, et donc la probabilité que les autres individus approuvent ou désapprouvent le comportement. Enfin, le dernier élément du modèle d'Ajzen s'intéresse au **contrôle comportemental perçu**, c'est-à-dire la facilité ou la difficulté perçue pour réaliser le comportement. Contrairement aux deux autres facteurs, le contrôle comportemental perçu peut aussi prédire directement la réalisation du comportement, et pas uniquement l'intention de le réaliser. Ajzen (1991) souligne également que la réalisation des comportements peut dépendre de facteurs « non motivationnels » parmi lesquels il cite la disponibilité des moyens et des ressources, comme le temps ou la coopération avec d'autres individus. Un parallèle peut être fait avec la notion de coût cognitif, qui se définit par les ressources attentionnelles nécessaires pour réaliser une tâche. Plus l'attention nécessaire est élevée, plus la tâche demandera un effort à l'individu. Un comportement dont le coût cognitif est trop élevé peut constituer un facteur non motivationnel et donc amener l'individu à ne pas vouloir réaliser ce comportement. La théorie du comportement planifié est généralement illustrée par un diagramme structurel qui représente les relations entre ces différents éléments (attitudes, normes subjectives et contrôle comportemental perçu).

Les approches éducatives d'autonomisation, par opposition aux approches protectionnistes, ont une visée d'éducation proactive qui cherche, entre autres, à développer auprès des individus un scepticisme sain et à déconstruire les représentations médiatiques (Potter, 2022). En suivant cette idée, certains auteurs appréhendent la littératie des médias d'information en tant que connaissances et compétences qui sont préalables à certains comportements (Tully et al., 2022). Ils mobilisent alors

la théorie du comportement planifié pour expliquer que les connaissances et compétences constituent la littératie, mais ne suffisent pas pour l'exercer (Tully et al., 2022; Vraga et al., 2021). Les chercheurs reprennent par ailleurs le diagramme structurel de la théorie des comportements planifiés d'Ajzen (1991) pour y inclure les éléments qui expliquent les comportements de littératie des médias d'information ainsi que les intentions envers ces comportements (Vraga et al., 2021). Ils postulent alors qu'à côté des attitudes, des normes sociales et du contrôle comportemental perçu, la littératie des médias d'information joue un rôle sur les intentions et les comportements littérés. En se basant sur ce modèle, Tully et al. (2022) tentent de répondre à l'idée que la connaissance n'amène pas directement au comportement, et qu'il est nécessaire de s'intéresser à d'autres indicateurs pour mesurer l'effet d'un programme d'éducation aux médias (Martens, 2010). Les chercheurs font la distinction entre les connaissances et compétences, qui composent la littératie des médias d'information, et les attitudes et croyances qui permettent d'exercer la littératie des médias d'information. Cette idée s'oppose à celle de Potter (2004) qui, lui, considère que les connaissances dans les domaines qu'il a définis suffisent à développer un niveau de littératie des médias d'information plus élevé. Tully et al. (2022) traduisent leur réflexion dans un modèle qu'ils appellent les « 5C », et qui comprend cinq domaines de connaissances et compétences liées à la littératie des médias d'information (cf. Partie 1 – Section 3.3). Selon Tully et al. (2022), et au regard de la théorie du comportement planifié, des connaissances et compétences liées à ces cinq domaines permettraient de développer des comportements littérés.

3.2.2. Théorie de l'autodétermination

L'un des objectifs de l'éducation à la littératie des médias d'information est de permettre aux individus de développer, entre autres, une consommation critique d'informations d'actualité (Ameen & Bin Naeem, 2021). Comme nous l'avons brièvement mentionné dans le sous-point précédent, l'une des dimensions fondamentales de la réalisation d'un comportement est la motivation à le réaliser (Ajzen, 1991). Le degré de motivation à consommer de l'information est ainsi au cœur de l'étude de la littératie des médias d'information (Maksl et al., 2015).

Le modèle de l'autodétermination est un modèle théorique souvent mobilisé lorsqu'il est question de motivation, et notamment de motivation à consommer de l'information. Développé par Deci et Ryan (2000) dans le domaine de la psychologie, le modèle de l'autodétermination théorise la motivation sur un spectre composé de trois formes de motivation : l'amotivation, la motivation extrinsèque, et la motivation intrinsèque. L'amotivation se produit lorsque l'individu ne ressent ni motivation intrinsèque, ni motivation extrinsèque, et n'établit pas de lien entre ses comportements et leurs

résultats (Louche et al., 2006; Ryan & Deci, 2020). L'individu ne perçoit alors pas le sens ni la valeur de son comportement ou n'en retire aucun bénéfice ou intérêt. La motivation extrinsèque renvoie à un comportement qui répond à un objectif instrumental, et concerne les comportements adoptés pour des raisons autres que leur satisfaction propre (Ryan & Deci, 2020). Il existe, au sein de la motivation extrinsèque, des sous-types de motivations qui permettent une internalisation des comportements et mènent vers une forme de motivation intrinsèque : la régulation externe (liée à des bénéfices ou coûts uniquement extérieurs), l'introjection (qui implique l'égo de l'individu et l'approbation des autres), l'identification (l'individu s'identifie à la valeur d'un comportement et éprouve une volonté ou envie d'agir), et l'intégration (l'individu s'identifie à la valeur du comportement et la trouve en accord avec ses autres intérêts) (Ryan & Deci, 2020). Dans le cas de la consommation d'informations, celle-ci résulte de facteurs externes qui amènent l'individu à s'informer. Par exemple, lorsqu'un professeur demande à ses élèves d'effectuer des recherches sur un sujet d'actualité sous peine de sanction. Enfin, au bout du spectre, la motivation intrinsèque renvoie à un comportement réalisé pour le plaisir et la satisfaction en tant que tels, et non pas pour répondre à son égo ou à une approbation par autrui (Deci & Ryan, 2000; Louche et al., 2006). Dans ce cas, la consommation d'informations d'actualité est active et personnelle, l'individu cherchant, par lui-même, à accéder à l'information pour développer ses connaissances ou un sentiment d'accomplissement (Tamboer, Kleemans, & Daalmans, 2022; Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al., 2022).

En suivant une approche pédagogique d'autonomisation, nous considérons que l'un des objectifs de l'éducation aux médias d'information est de développer la motivation intrinsèque des individus à consommer de l'information. Leur consommation d'information dépendrait alors de leur propre perception du degré d'importance à s'informer.

3.2.3. Modèle cognitif de James Potter

Potter (2004) développe une théorie dite cognitive de la littératie médiatique. Il envisage la littératie médiatique comme étant multi-dimensionnelle, impliquant que les médias peuvent avoir des effets cognitifs, émotionnels, physiologiques, et comportementaux sur les individus (Potter 2013). Il étudie la littératie médiatique en fonction de la façon dont les individus interagissent avec les médias et développe une théorie cognitive de la littératie médiatique (Potter, 2004). Ce modèle cognitif comprend quatre facteurs majeurs. À la base se situent les **structures de connaissances**. Potter y définit cinq sphères de connaissances des structures médiatiques : le contenu médiatique, les industries médiatiques, les effets médiatiques, le monde réel et le soi. Il considère ainsi que ces connaissances médiatiques révèlent une conscience des processus de recherche de l'information,

impliquant un plus haut niveau individuel de littératie médiatique (Maksl et al., 2015). Au second niveau de son modèle, Potter définit cette conscience comme le « **locus personnel** » (Craft et al., 2016; Potter, 2004), soit le contrôle qu'un individu exerce sur son interaction avec les médias. Un individu capable de conscientiser ses interactions personnelles avec un média et de poser des choix conscients les concernant aurait alors un locus de contrôle personnel plus fort, et donc un niveau plus élevé de littératie médiatique. Le locus personnel est lié à la motivation intrinsèque de consommer ces informations. Potter considère que le locus personnel s'enrichit par les connaissances médiatiques car les consommateurs comprennent mieux les messages et les motivations des producteurs d'informations. La motivation est, selon lui, un aspect essentiel pour devenir un consommateur critique d'information, car le traitement conscientisé de l'information produirait une meilleure compréhension des médias et donc une reconnaissance de leurs effets (Potter, 2004). Le troisième facteur du modèle cognitif renvoie aux compétences et aux capacités des individus, qui constituent les **outils de traitement de l'information**. Le locus personnel fournit ainsi le plan pour traiter une information, qui doit être exécuté. Les compétences sont les outils qui permettent d'opérer des associations mentales (par exemples, associer signifiants et signifiés, ou reconnaître des configurations récurrentes de signifiants). Si leur présence ne garantit pas nécessairement la littératie médiatique, leur absence empêche l'accès à certains types d'informations et rend impossible le développement d'une littératie médiatique. Enfin, le dernier facteur concerne les tâches qui constituent le **flux du traitement d'information**. Potter décrit trois tâches : le filtrage, la correspondance de signification (*meaning matching*), et la construction de sens. Dans un premier temps, lorsqu'un individu réceptionne un message, il doit décider de le filtrer ou de le traiter. S'il le traite, il doit reconnaitre ses symboles et leur donner un sens en fonction des définitions qui ont été apprises au préalable. Enfin, il doit construire le sens du message. Pour Potter, les messages médiatiques ont plusieurs niveaux de sens. Un individu littéré médiatiquement doit alors être conscient de ces différents niveaux pour ensuite contrôler le choix de la signification qu'il souhaite leur attribuer. Chacun de ces facteurs du modèle cognitif est lié et dépend des structures de connaissances (Potter, 2004).

Nous associons cette théorie à une approche protectionniste car la théorie de Potter s'oriente plus sur les capacités des individus à se prémunir des effets négatifs potentiels des médias, qu'à une déconstruction analytique ou à une compréhension proactive de ses propres modes de consommation.

3.2.4. Théorie de l'inoculation

Le quatrième modèle théorique que nous présentons ici est également issu d'une visée protectionniste de l'éducation aux médias. La littératie des médias d'information émerge dans un contexte de méfiance envers les médias et l'information. L'une des approches pédagogiques de cette littératie tend à protéger les consommateurs contre la désinformation. Le *debunking* apparait comme une première façon de faire : une fois exposé à une mésinformation, l'objectif est de vérifier l'information avec d'autres sources (*fact-checking*). Dans ce sens, le *debunking* est une forme de *fact-checking* réalisé après avoir été au contact d'une information. Cependant, la littérature semble montrer que les approches qui mobilisent le *debunking* face à la mésinformation sont difficiles à mettre en place. Les vérifications d'informations sont rarement prises au sérieux par les individus exposés à la mésinformation (Roozenbeek et al., 2022). En outre, cette méthode est chronophage et demande un investissement humain important, sans certitude d'un résultat positif auprès des personnes concernées (Dauphin, 2022). Plutôt que travailler avec des méthodes de *debunking*, le *prebunking* a donc vu le jour et tente de construire de manière préemptive une résistance contre la désinformation. Pour ce faire, ces modèles éducatifs prennent appui sur la théorie de l'inoculation, issue du domaine de la psychologie (Roozenbeek et al., 2022).

La théorie de l'inoculation psychologique est une théorie qui se fonde sur une analogie du principe de vaccination. L'idée est de renforcer la résistance des individus contre les tentatives de persuasion et de manipulation, en les exposant à des arguments fallacieux affaiblis et en leur présentant ensuite des contre-arguments solides (McGuire & Papageorgis, 1961). Ces arguments permettent de réfuter les arguments affaiblis et de renforcer la résistance cognitive des individus. L'objectif est de fournir aux individus les moyens de reconnaitre et de contrer les arguments volontairement fallacieux lorsqu'ils les rencontrent. À l'instar d'un vaccin, la théorie de l'inoculation suggère qu'il est possible de développer une résistance psychologique à la manipulation en présentant aux individus une réfutation préventive des arguments trompeurs.

Cette théorie a été particulièrement utilisée dans les contextes de désinformation et de propagande, afin de permettre au public de mieux identifier les mésinformations et d'y résister (Roozenbeek et al., 2022). Dans une étude, Lewandowsky et van der Linden (2021) démontrent que l'inoculation peut avoir plusieurs effets bénéfiques pour protéger le public des *fake news*, en permettant notamment de développer une meilleure reconnaissance des techniques de manipulation, de réduire les intentions de partager des contenus trompeurs sur les réseaux sociaux, ou encore de mieux résister à des discours extrémistes. La théorie de l'inoculation comme approche éducative pour développer la littératie des

médias d'information est un modèle qui est souvent mobilisé, bien que cela implique de se concentrer presque exclusivement sur les questions de désinformation. Nous le distinguons des modèles de sensibilisation dans le sens où l'inoculation cherche à « immuniser » contre les mécanismes de désinformation, alors que la sensibilisation vise à éduquer et à prendre conscience de façon plus globale des risques liés à la désinformation.

3.2.5. Pédagogie de l'enquête critique

Le dernier modèle théorique que nous présentons est celui de la pédagogie de l'enquête critique, qui théorise le processus pédagogique de développement de la littératie médiatique. Il s'agit d'une approche pédagogique qui suit les idées d'auteurs comme Paulo Freire ou John Dewey sur l'apprentissage actif, l'expérimentation et la résolution de problèmes, tout en étant liée à la littératie critique (Beach & Cleovoulou, 2014; Kellner & Share, 2007). La pédagogie de l'enquête critique mobilise l'enquête comme méthode d'apprentissage dans un processus éducatif qui est socialement construit, où les apprenants sont au cœur de l'action (Beach & Cleovoulou, 2014). L'objectif est d'engager les apprenants dans un processus de découverte en formulant des hypothèses et en les testant par expérimentation ou observation (Pedaste et al., 2015).

Appliqué à la littératie médiatique, la pédagogie de l'enquête critique vise à amener les apprenants à développer une réflexion par rapport aux médias qu'ils rencontrent, afin qu'ils soient critiques face aux messages médiatiques qui leur sont présentés. Les réflexions vont au-delà de l'analyse de contenus en explorant la façon dont les médias positionnent les individus au sein de contextes sociaux (Alvermann & Hagood, 2000; Kellner & Share, 2005). Au départ de pratiques pédagogiques croisant analyses textuelles et contextuelles des médias (Lewis & Jhally, 1998), l'idée est de fournir aux apprenants des clés d'analyse qui portent à la fois sur le contenu des messages et sur leur mode de transmission, et donc des outils pour contester les structures de pouvoir et participer pleinement à la société. Cette approche étend la notion de littératie, l'associant au champ de la multilittératie (The New London Group, 1996), et inclut des enjeux plus larges d'éducation en s'interrogeant sur la communication de masse, la culture populaire ou encore les nouvelles technologies (Kellner & Share, 2007). La pédagogie de l'enquête critique puise ainsi ses sources dans les *cultural studies*, qui fournissent un cadre d'analyse des idéologies dominantes, mais également dans le poststructuralisme, le féminisme, ou la sémiotique sociale (Alvermann & Hagood, 2000; Boultif et al., 2022). Nous situons ce modèle pédagogique dans les approches d'autonomisation des apprenants.

3.3. Savoirs théoriques et contenus d'enseignement

Des chercheurs structurent leurs réflexions sur l'éducation aux médias selon des thématiques ou des dimensions particulières (Landry, 2017). Pour définir la littératie médiatique et l'éducation aux médias, les chercheurs font généralement référence à un ensemble de concepts ou d'éléments-clés qu'ils et elles considèrent comme étant au cœur des questionnements. Cette section ne constitue pas un travail exhaustif de revue de la littérature et de la façon dont l'éducation aux médias est travaillée. Cependant, elle permet de mettre en évidence différents points d'entrée sur les contenus enseignés dans l'éducation aux médias. Le choix des auteurs retrace l'évolution des finalités éducatives, tout en s'ancrant dans des approches critiques, d'autonomisation, ou protectionnistes.

En premier lieu, nous pouvons citer Masterman qui propose une pédagogie axée sur le questionnement critique, en s'intéressant particulièrement à la représentation du monde et des sujets par les médias. Il amène ainsi l'idée qu'il faut apprendre à décoder les médias en tant que représentations du monde. Duncan, au Canada, fonde l'Association for Media Literacy (AML) en 1987, et établit huit concepts clés (*key concepts*) qui guident la discussion et l'apprentissage de la littératie médiatique (Jolls & Wilson, 2014). Parmi ces critères se retrouvent des idées selon lesquelles les médias sont construits et construisent la réalité, sont reçus différemment selon les publics, et se présentent selon des formes spécifiques à chaque médium. Dans les années 1990, Thoman, fondatrice du Center for Media Literacy (CML), indique qu'« au cœur de la littératie médiatique se trouve la démarche réflexive » (Jolls & Wilson, 2014). Elle énonce alors cinq principes (Jolls & Wilson, 2014; Kellner & Share, 2005) : tous les messages médiatiques sont construits (1) ; les messages médiatiques sont construits utilisant un langage créatif avec ses propres règles (2) ; différentes personnes perçoivent différemment les mêmes messages médiatiques (3) ; les médias sont avant tout des entreprises motivées par le profit (4) ; les médias ont des valeurs et points de vue internalisés (5). Ces principes, proposés comme des *core concepts* de la littératie médiatique, sont ensuite liés à des questions clés permettant la déconstruction des médias (Tableau 1). Celles-ci sont catégorisées en cinq dimensions : l'auteur, le format, le public, le contenu et l'objectif.

Dimensions	*Principes*	*Questions*
Auteur	Tous les messages médiatiques sont construits	Qui a créé ce message ?
Format	Les messages médiatiques sont construits utilisant un langage créatif avec ses propres règles	Quelles techniques créatives sont utilisées pour attirer mon attention ?
Public	Différentes personnes perçoivent différemment les mêmes messages médiatiques	Comment différentes personnes pourraient comprendre ce message différemment ?
Contenu	Les médias ont des valeurs et points de vue internalisés	Quelles valeurs, modes de vie et points de vue sont représentés ou omis dans ce message ?
Objectif	Les médias sont avant tout des entreprises motivées par le profit	Pourquoi ce message est-il transmis ?

Tableau 1 – Core concepts et questions clés de la littératie médiatique selon Thoman (1990)

Ces concepts-clés et ces principes ouvrent une première voie de discussion sur les objectifs pédagogiques pour développer la littératie médiatique (Kellner & Share, 2005). Ces concepts fondamentaux (ou *core concepts*) ont permis de lancer l'émergence d'une littératie médiatique qui vise l'autonomisation plutôt que le protectionnisme. Ils sont notamment mobilisés dans les approches pédagogiques de littératie médiatique critique et dans les approches d'enquête critique.

Le travail au départ de « concepts-clés » est également discuté par Buckingham (2003). Pour définir un sujet en éducation, l'auteur suggère de distinguer d'une part les connaissances qui doivent être apprises par les apprenants et d'autre part les compétences qui doivent être maitrisées par les apprenants (Jacques & Fastrez, 2018). Il considère qu'il n'est pas possible de déterminer une liste exhaustive de compétences, et propose alors également de travailler sur des concepts-clés qui permettent de développer une base théorique. Ceux-ci concernent quatre pôles : la production des médias, leurs langages, la représentation de la réalité, et le public ciblé (Martens, 2010; Mujica, 2011). Le premier est le fait d'interroger la production des médias et, entre autres, les choix commerciaux, économiques, techniques, de diffusion et circulation. Le second concept-clé concerne les choix dans la construction du média, les codes et convention. Buckingham cite ensuite la représentation de la réalité, qu'il allie à l'objectivité, la confiance qui peut leur être accordée, ou encore les stéréotypes et l'absence de certaines parties de la population dans le traitement des sujets. Enfin, le dernier concept-clé s'axe sur le public ciblé par les médias ainsi que les usages et l'appropriation qui sont faits des messages médiatiques (Martens, 2010; Mujica, 2011).

Suivant la même idée, Silverblatt et al. (2014) présentent une analyse systématique dans l'interprétation des messages médiatiques. Leur cadre théorique souligne une série de clés d'analyse, spécifiques à chaque format médiatique particulier, pour évaluer de manière critique les contenus. Les auteurs proposent ainsi une analyse sur les processus de production des contenus, le contexte de production (historique, culturel, et structurel), le cadrage des messages, et les valeurs de la production, c'est-à-dire les messages véhiculés par les choix liés au cadrage.

De son côté, Meyrowitz (1998) propose de discuter différemment de la littératie médiatique. Plutôt que de se concentrer sur ce à quoi renvoie le terme littératie, il se focalise sur les différentes conceptualisations du média. Il distingue ainsi trois conceptions. La première renvoie à la définition la plus communément admise des médias, c'est-à-dire à des conduits qui contiennent et transmettent des messages. Dans cette optique, la littératie médiatique réfère aux capacités d'accès et d'analyse des messages dans une variété de formes médiatiques. La focale est mise sur le contenu du message, qui est perçu comme un élément intérieur et séparable du média. Dans sa seconde conception, Meyrowitz définit le média comme un langage qui possède une grammaire qui lui est propre. En ce sens, la littératie médiatique implique de comprendre et de reconnaitre les variables de production spécifiques à chaque type de média. Il faut également comprendre la façon dont cette grammaire, c'est-à-dire les variables, agit sur la construction de la perception et de la représentation de la réalité. Enfin, la troisième façon de définir les médias se rapproche de la définition de McLuhan (1964), où le média est vu comme un environnement qui possède ses caractéristiques fixes qui influencent la communication. La littératie médiatique est alors définie comme étant la capacité à comprendre comment la nature d'un média agit sur les aspects clés de la communication, tant au niveau individuel qu'au niveau macro. Cette façon d'aborder la littératie médiatique est la plus englobante des trois conceptions présentées par Meyrowitz car l'environnement médiatique contient des éléments de contenu et de grammaire, ce qui fait référence aux deux autres formes de littératie médiatique que l'auteur a défini (Meyrowitz, 1998).

Dans le cadre de sa théorie cognitive de la littératie médiatique (cf. Partie 1 – Section 3.2.3), Potter (2004) propose cinq structures de connaissances fondamentales, qui concernent respectivement le contenu médiatique, les industries médiatiques, les effets des médias, le monde réel, et soi-même. Chacune de ces structures reprend un ensemble de connaissances que l'auteur considère comme nécessaire pour développer sa littératie médiatique. Dans une revue de la littérature, Potter (2013a) souligne trois thématiques régulièrement prises en compte dans la littératie médiatique : les effets des médias sur les individus, les effets des médias sur les structures sociales, et la passivité des publics

par rapport à ces effets. Il y souligne également la dualité qui existe entre les approches protectionnistes et les approches d'autonomisation. Dans la prolongation de Potter, Martens (2010) émet l'idée qu'il existe quatre éléments constitutifs des connaissances et compétences en littératie médiatique. Il cite la nécessité de comprendre les industries médiatiques, et donc la nature commerciale des médias de masse et leurs objectifs commerciaux, la conscientisation de la construction d'un message médiatique, c'est-à-dire l'ensemble des prises de décisions et les grammaires spécifiques à chaque média, la compréhension de la façon dont le public peut interpréter différemment un même message médiatique, et la compréhension des effets des médias sur les individus et la société.

Du côté de la littératie des médias d'information, plusieurs contenus d'enseignement sont travaillés. À New York, l'Université de Stony Brook (SBU) a mis en place en 2007 un programme de cours axé sur la *news literacy* (Ashley, 2019). Le programme a été créé par Howard Schneider, un journaliste américain, qui a ensuite développé le *Center for News Literacy* au sein de l'Université. Ce cursus a pour objectif de rendre les étudiants conscients de leurs biais et donc critiques envers leur consommation d'informations. Les cours se consacrent notamment à la circulation de l'information, aux objectifs des instances médiatiques et à leurs relations avec le gouvernement, au travail de production d'une information par les journalistes, ou encore aux changements structurels des médias d'information à la suite de l'arrivée d'Internet dans le paysage médiatique (Farmer, 2019). Vraga et al. (2021) ont également théorisé les domaines de connaissances nécessaires pour développer la littératie des médias d'information. Les chercheurs ont ainsi développé un modèle, appelé le modèle des « 5C », qui délimite cinq domaines de connaissances :

- Les connaissances liées au *contexte* se centrent sur l'identification des structures des organisations médiatiques et la façon dont d'autres organisations (gouvernementales, de relations publiques) jouent un rôle dans les organisations journalistiques. La dimension englobe ainsi l'environnement social, légal et économique dans lequel les informations sont produites.
- Les connaissances sur la *création* se focalisent sur les caractéristiques des journalistes (normes et routines), et sur les rôles qu'ils jouent dans la société. Elle reprend notamment le processus par lequel les journalistes et d'autres acteurs s'engagent dans la conception, la représentation et la création d'une information.
- Les connaissances liées au *contenu* concernent le fait d'identifier les caractéristiques d'une information, telles que la façon dont elle est présentée et l'usage des sources ou des éléments

de vérification. Ces connaissances permettent, entre autres, de distinguer les informations d'autres types de contenus médiatiques.

- La dimension de *circulation* comprend les connaissances relatives à la compréhension des processus de diffusion des informations et des acteurs qui participent à ce système de diffusion. Elle comprend le processus par lequel les informations sont diffusées et atteignent les publics potentiels.
- Enfin, le domaine de *consommation* implique une connaissance de ses biais personnels influant sur l'exposition à l'information et se concentre donc sur les choix individuels dans la sélection d'information. Les connaissances comprennent également l'attention et l'évaluation des informations par les individus, ainsi que la reconnaissance des effets de leur consommation.

Les savoirs théoriques mobilisés dans l'éducation aux médias d'information concernent généralement les connaissances sur le journalisme et l'environnement médiatique notamment sur la façon dont sont produites les informations (Maksl et al., 2017; Vraga & Tully, 2021), ainsi que sur les évènements d'actualité ou la politique (Schulz et al., 2022).

3.4. Pratiques pédagogiques

Plusieurs pratiques pédagogiques coexistent dans l'éducation aux médias. Une approche protectionniste de l'éducation aux médias peut passer par une perspective pédagogique d'inoculation, basée sur la théorie de l'inoculation dans le domaine de la psychologie. L'idée est de présenter, de manière préventive, des arguments pour contrer les techniques de manipulation et de persuasion issues des médias, et espérer que les apprenants les mobilisent lorsqu'ils les rencontrent dans leurs usages médiatiques réels (Jeong et al., 2012; Martens, 2010). Cette technique a pour objectif de prémunir les apprenants des dangers des médias. De son côté, Potter (2004) élabore un modèle cognitif de la littératie médiatique, où l'éducation aux médias passe par le développement des processus conscients de l'apprenant. Potter part de l'idée que les médias ont plusieurs niveaux de signification, et qu'ils ont un effet sur les représentations du monde. Selon cette perspective, il est donc nécessaire que les individus soient conscients de ces niveaux pour contrôler leurs modes de signification et leurs visions du monde.

Aux côtés des approches pédagogiques protectionnistes, il existe également l'approche artistique qui apparait dans les années 1960 et cherche à analyser les productions cinématographiques d'un point de vue esthétique et culturel (Landry, 2017). Dans les années 1970, apparait aussi l'approche

synthétique qui considère que les médias sont des environnements de représentation du monde social où des interprétations opposées se confrontent (Landry, 2017). Si l'approche artistique suit quelque peu les idées des approches protectionnistes en sélectionnant et hiérarchisant les formats médiatiques, l'approche synthétique s'oppose à la dévalorisation de la culture populaire.

Les approches pédagogiques d'autonomisation se fondent sur les critiques posées par Freire sur la « pédagogie des dominés », qu'il oppose à la « pédagogie des opprimés » (Freire, 2000; Potter, 2022). Freire soutient que l'apprenant est partie prenante de la création de connaissances et que la pédagogie doit remettre en question les valeurs inégalitaires posées par les puissants. En parallèle, Kolb théorise une approche de l'éducation par l'expérimentation, appelée l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984). Il prend appui sur trois auteurs qui ont élaboré des modèles en éducation : Lewin, Dewey, et Piaget. Chacun de ces modèles s'appuie sur l'idée que l'expérimentation concrète joue un rôle central dans le processus d'apprentissage. Selon Lewin, l'apprentissage est un cycle en quatre étapes, permettant depuis l'observation d'une expérience concrète de développer des concepts abstraits et de tester leurs implications dans de nouvelles expériences, qui seront, elles aussi, observées durant un nouveau cycle. Le modèle de Dewey fonctionne de façon relativement similaire, avec une emphase sur le processus de *feedbacks* et le lien entre l'expérience observée et les connaissances retenues. Enfin, Piaget décrit le processus d'apprentissage dans un cycle de développement cognitif qui évolue tout au long de l'enfance. L'apprentissage réside, selon lui, dans l'équilibre entre l'assimilation des concepts et expériences du monde dans un schéma de pensée, et l'accommodation (ou l'ajustement) de ces schémas par rapport à ces concepts. Son modèle repose sur le principe que l'apprentissage est un processus continu et non pas un résultat. Le modèle de Kolb (2015) présente un cycle d'apprentissage expérientiel en quatre étapes :

- L'expérience concrète, qui est la capacité à s'impliquer dans de nouvelles expériences ;
- L'observation réflexive, c'est-à-dire la capacité à observer et réfléchir sur ses expériences en prenant plusieurs perspectives ;
- La conceptualisation abstraite, la capacité à créer des concepts qui intègrent les observations à des théories logiques ;
- Et l'expérimentation active, où les théories sont utilisées pour prendre des décisions et résoudre des problèmes.

Les approches protectionnistes d'éducation aux médias s'inscrivent dans une logique pédagogique généralement orientée sur la transmission de savoirs, où l'objectif principal consiste à protéger le public des effets considérés comme problématiques des médias (Potter, 2022). À l'inverse, les

perspectives inspirées de Freire et Kolb décentrent les enjeux pédagogiques vers la conscientisation, le dialogue et l'expérience des apprenants. Ces formes de pédagogie s'alignent à la vision d'autonomisation de la littératie médiatique (RobbGrieco, 2014) : plutôt que de protéger les individus des médias (ce que font donc les approches protectionnistes), l'autonomisation postule qu'il est nécessaire de les rendre capables de poser leurs propres choix pour consommer et interpréter les messages médiatiques (Potter, 2022). Les approches de l'éducation aux médias qui mettent à contribution les apprenants à travers des jeux de rôle, de la production de contenus, ou encore de l'analyse de contenus, suivent ces modes de pédagogies actives et expérientielles telles qu'elles sont conceptualisées par Freire et Kolb. Les sciences de l'éducation sont alors prégnantes dans la pratique de l'éducation aux médias.

Pour Hobbs (2010a, 2010b), les pratiques pédagogiques doivent être centrées sur les apprenants et leurs pratiques médiatiques, et concerner la déconstruction des médias. L'analyse des médias doit se faire de façon critique et sur les modes de composition des médias. Hobbs soutient un apprentissage par le questionnement, où les apprenants développent des connaissances et leur esprit critique selon ce qui leur semble pertinent. Buckingham (2013), dans une revue de la littérature sur la littératie médiatique, fait l'état de ces différentes approches pédagogiques et met en évidence six stratégies éducatives. La première est l'analyse textuelle. Selon lui, il ne s'agit pas d'une analyse de contenus, mais bien d'une perspective basée sur la sémiotique où il est d'abord question de décrire et d'identifier ce qui peut être vu ou entendu dans le texte, pour ensuite se concentrer sur le sens du texte, les connotations et les associations entre les idées, et enfin mener à la formulation de jugements à propos du texte. La seconde approche pédagogique est l'analyse contextuelle, où le format médiatique est mis en relation avec la production et le public. La troisième approche mentionnée par Buckingham est l'étude de cas. Les apprenants sont alors encouragés à effectuer une recherche sur le sujet médiatique de leur choix en en discutant autour des quatre concepts clés discutés par Buckingham (production, langage, représentations, publics). La quatrième approche est celle de la traduction, qui s'intéresse particulièrement aux questions des langages des médias et des représentations, et des différences entre les formes médiatiques. La cinquième stratégie pédagogique est celle de la simulation, ou du jeu de rôle. L'objectif est d'impliquer les apprenants dans des positions fictionnelles de producteurs de médias. Ils doivent alors essayer de résoudre des problèmes ou faire des choix pour prendre conscience des conséquences de certaines décisions. Enfin, la dernière stratégie soulignée par le chercheur est celle de la production, impliquant une création concrète et réelle d'un média par les apprenants. Selon Buckingham (2013), la production est centrale voire indispensable dans

l'éducation aux médias car elle renvoie directement aux notions « d'écriture » et de « lecture » au cœur de la littératie médiatique.

En ce qui concerne l'éducation aux médias d'information, les approches pédagogiques sont diverses et connectées à la compréhension des enjeux auxquels l'EMI renvoie. L'éducation au journalisme, qui privilégie la connaissance des médias d'information et de leur rôle dans le fonctionnement de la démocratie (Ashley, 2019), coexiste avec l'éducation critique aux médias misant sur la « déconstruction » des messages médiatiques en interrogeant leur production, leurs représentations de la réalité et leurs intentions (Guldin et al., 2021). Les approches centrées sur l'évaluation de l'information mettent particulièrement l'accent sur l'enseignement de l'identification des techniques liées à la désinformation. Une part de ces travaux repose sur l'exposition préventive des apprenants à ces techniques, suivant la théorie de l'inoculation psychologique (Roozenbeek et al., 2022). Les formats pédagogiques employés par ces différentes approches sont variables. La plupart favorisent les pédagogies actives, en misant sur la production de médias par les participants aux actions éducatives et sur les discussions entre participants (Hobbs, 2010b), ou les jeux (de rôle) (Campos & Sardo, 2018). Les exposés théoriques, qui reposent sur des pédagogies transmissives, sont plus rares (Ashley, 2019). Certaines approches pédagogiques se focalisent sur les connaissances liées à l'environnement médiatique, au journalisme, à l'actualité, ou même au système de diffusion et aux comportements informationnels (Ashley, 2019; Campos & Sardo, 2018; Craft et al., 2016; Fleming, 2014; Vraga et al., 2021).

La contribution des professionnels de l'information et des écoles de journalisme à l'éducation aux médias fait par ailleurs débat. Certains estiment que leur expertise peut soutenir une meilleure compréhension du contexte médiatique et des garanties que les exigences de la pratique journalistique offrent une information de qualité (Chupin, 2022) ; d'autres arguent qu'une perspective se limitant à faire adhérer les apprenants aux « idéaux journalistiques » (Hobbs, 2010b) inhibe le regard critique sur les messages médiatiques contemporains. Les journalistes constituent avant tout des acteurs experts de la production d'informations. Dans le cadre de l'éducation à la littératie des médias d'information, il s'agit de permettre aux citoyens de comprendre les pratiques professionnelles des journalistes, et donc la manière dont ces derniers sélectionnent et diffusent l'information. En tant que garde-barrières de l'information et « 4ème pouvoir » (Felle, 2016), les journalistes jouent un rôle central dans la médiation entre les évènements et le public, ce qui peut soulever des enjeux sociétaux et démocratiques. Dès lors, la littératie des médias d'information, en visant notamment à étudier les processus de production, de circulation et de réception de l'information, inclut nécessairement les

journalistes comme objets d'études essentiels à la compréhension du système médiatique. Le manque de confiance envers les instances journalistiques et médiatiques est un enjeu majeur de l'environnement médiatique actuel. Les journalistes peuvent essayer de reconstruire la confiance du public envers les médias en étant transparents par rapport à leurs modes de production (A. K. Johnson & St. John III, 2021). Dans son étude, Lee (2015) montre cependant qu'essayer de regagner la confiance du public peut être ambivalent, notamment sur les réseaux sociaux. L'interaction informelle avec le public améliore l'image personnelle du journaliste, mais peut aussi fragiliser son image de professionnel car il se détache des normes traditionnelles du journalisme (Lee, 2015). Dans cette perspective, la posture d'éducateur aux médias d'information peut être comprise comme une extension de la dynamique de transparence, puisque l'éducation aux médias d'information vise à rendre plus lisibles les méthodes de production de l'information d'actualité. Elle peut également être envisagée comme une vitrine du travail du journaliste et plus largement des organes médiatiques dans lesquels il travaille, à l'instar des réseaux sociaux, en partageant ses pratiques professionnelles et les normes qu'il suit.

La production médiatique comme pratique pédagogique fait aussi débat entre les chercheurs car certains estiment que l'apprentissage de compétences décontextualisées mène à des connaissances pratiques sans réflexion critique (Hobbs, 1998). Enseigner la production médiatique, dans cette optique, est perçue comme une imitation des métiers des professionnels, restreinte donc à des compétences pratiques spécifiques sans compétence analytique et de déconstruction. Certaines études soulignent cependant l'intérêt de collaborer avec des journalistes en tant qu'éducateurs aux médias (Jaakkola, 2022), puisqu'ils peuvent aider à l'acquisition d'une expertise concrète des modes de production d'une information.

Les journalistes occupent donc une place centrale dans l'éducation aux médias d'information, en étant à la fois un objet de la littératie et de potentiels acteurs de transmission des connaissances sur le milieu médiatique. La littératie des médias d'information ne doit néanmoins pas être limitée à une éducation au journalisme. Si elle peut bénéficier de l'expertise et de la crédibilité des journalistes pour certains aspects, il est important de ne pas rentrer dans une dynamique purement d'éducation à la production médiatique (Hobbs, 2010b), ou dans des objectifs de stratégies et de revalorisation de l'image des journalistes, appuyant spécifiquement sur les valeurs déontologiques du journalisme. De plus, les journalistes ne sont pas nécessairement formés à la pédagogie durant leur cursus académique. Le rôle des journalistes est ainsi questionné dans l'éducation aux médias d'information, laissant suggérer qu'une collaboration entre les experts du domaine et les experts pédagogiques (enseignants ou

éducateurs aux médias) est une voie hybride qui permet de compenser les avantages et inconvénients de chacun de ces rôles.

3.5. Compétences visées

La *National Communication Association* (NCA) développe une définition de la littératie médiatique au départ de compétences en communication. Une personne littérée médiatiquement serait ainsi

> « quelqu'un qui comprend comment les mots, images et sons influencent la façon de créer et partager des significations dans une société contemporaine qui est à la fois subtile et profonde. [Elle] est équipée pour évaluer la valeur, l'intérêt et la signification des usages médiatiques et des messages médiatiques. » (Potter, 2013a)[20].

D'un point de vue international, l'UNESCO traite des enjeux liés à la littératie médiatique en tant que compétences pour « accéder, analyser, utiliser et créer des informations de manière critique » (Sang et al., 2025)[21].

Dans les années 2000, la littératie médiatique évolue en parallèle des modes de pédagogie et d'enseignement qui se centrent sur la logique des compétences (Jacques & Fastrez, 2018). Cette approche dite « compétentielle » de la littératie médiatique est généralement discutée en établissant une liste des caractéristiques qui définissent ce qu'un individu considéré comme compétent doit être capable de réaliser. Afin de mieux faire le lien entre ces compétences, Fastrez et De Smedt (2013) développent une approche matricielle. Ils définissent alors les objets médiatiques qui sont à la fois techniques, donc provenant d'un processus de production ; informationnels, c'est-à-dire qu'ils réfèrent à quelque chose d'extérieur à eux-mêmes ; et sociaux car ils sont conçus par et pour des personnes qu'ils mettent en relation, dont ils reflètent les intentions et sur lesquels ils provoquent des effets. Les auteurs présentent ensuite les activités médiatiques, pour lesquelles ils distinguent la lecture (1) en tant qu'activité de réception d'un objet médiatique, la navigation (2) en tant que réception d'une collection d'objets, l'écriture (3) comme activité de production d'un objet médiatique, et l'organisation (4) en tant que création de relations entre plusieurs objets médiatiques réunis (Jacques & Fastrez, 2018). Dans cette perspective, les chercheurs proposent une matrice des compétences qui redéfinit la littératie médiatique comme « les compétences rendant l'individu

[20] [Traduction personnelle] "understands how words, images, and sounds influence the way meanings are created and shared in contemporary society in ways that are both subtle and profound. A media literate person is equipped to assign value, worth and meaning to media use and media messages'' (p. 419)
[21] [Traduction personnelle] "to critically access, analyze, use, and create information" (p. 2)

capable de lire, écrire, naviguer et organiser les objets médiatiques en tant qu'objets techniques, informationnels et sociaux » (Jacques & Fastrez, 2018, p. 221).

Cependant, les compétences liées à l'éducation aux médias sont régulièrement réduites à ce qui est communément appelé l'éducation à la pensée critique ou l'esprit critique (Fastrez & Philippette, 2017; Guerrero & Restrepo, 2011; Reese, 2011). Or, cette pensée critique est un concept vague et n'est que rarement défini clairement. Nous postulons qu'il s'agit d'une compétence transversale qu'il ne faut pas réduire à l'éducation aux médias (Pasquinelli & Bronner, 2021). En considérant que l'apprentissage se traduit par une série d'inférences où l'on met en relation les connaissances préalables à des preuves (Pasquinelli & Bronner, 2021), l'esprit critique peut ainsi être la capacité de raisonner sur ce qui constitue la connaissance, par rapport à l'opinion. Si le lien qui est fait dans l'éducation aux médias avec l'esprit critique renvoie généralement aux compétences d'analyse et d'évaluation (Fastrez & Philippette, 2017), il ne doit cependant pas être limité aux jugements de doute et de scepticisme (Pasquinelli & Bronner, 2021). L'éducation aux médias permet donc de développer une aptitude critique à former des jugements indépendants à propos de contenus médiatiques (Fastrez & Philippette, 2017), plus qu'à développer un esprit critique qui serait holistique.

En travaillant la littératie médiatique dans une perspective critique, Mihailidis (2009) propose un cadre en cinq points (les « 5 A ») qui structurent les compétences médiatiques (Guerrero & Restrepo, 2011; Mihailidis, 2019). Ce continuum reprend ainsi l'accès aux médias (*access*), la conscientisation du pouvoir que possèdent les médias (*awareness*), l'évaluation de la façon dont les médias traitent des évènements (*assessment*), l'appréciation du rôle des médias dans la création de la société (*appreciation*), et l'action qui encourage une meilleure communication entre les enjeux culturels, sociaux et politiques (*action*) (Mihailidis, 2019). Chacun de ces cinq éléments renvoie à des questions et notions spécifiques dont l'éducation aux médias devrait se saisir. Par exemples, les questions concernant l'accès aux médias peuvent s'interroger sur l'origine de l'information, sur les barrières pour y accéder ou encore sur le fait que les technologies peuvent modifier l'accès aux contenus. Les questions liées à la conscientisation peuvent concerner les contextes de diffusion, la représentation de la réalité, ou les effets sur les valeurs. Pour l'évaluation des médias, les questions proposées par Mihailidis renvoient au fait de trouver les objectifs du message médiatique, les publics ciblés par ce message, ou les symboles utilisés pour créer du sens. Concernant l'appréciation des médias, les questions peuvent cibler la liberté d'expression, la compréhension à la participation citoyenne, ou questionner ses propres responsabilités dans les espaces médiatiques. Enfin, pour l'action envers les

médias, les questions s'interrogent sur l'usage des médias pour s'exprimer, ou les moyens médiatiques pour être actifs et engagés (Mihailidis, 2019).

Du côté de la littératie des médias d'information, l'éducation aux médias d'information vise des compétences similaires aux compétences discutées en littératie médiatique, avec une focale sur les médias d'information. L'Université de Stony Brook appuie particulièrement l'intérêt de l'EMI sur les compétences de réflexion critique dans l'optique de juger de la fiabilité et de la crédibilité des informations d'actualité (Ashley, 2019; Maksl et al., 2017). Ces « compétences critiques » renvoient généralement à l'analyse, à l'évaluation et à la vérification des informations d'actualité (Ameen & Bin Naeem, 2021). Il s'agit d'une compétence qui peut être discutée sous la notion « d'approche sceptique de la connaissance » (*the Way of Skeptical Knowing*) selon Kovach et Rosenstiel (2010). Les auteurs proposent une série de questions pour analyser de façon systématique une information et son origine. Ces questions concernent le type de contenu rencontré, la complétude de l'information, les sources et les raisons de les croire, les arguments décrits et la façon dont ils sont testés, une explication alternative, et en quoi ce contenu répond à un besoin pour le récepteur (Ashley, 2019; Kovach & Rosenstiel, 2010). Les compétences en littératie des médias d'information peuvent aussi faire référence aux compétences d'accès à l'information et de partage de l'information (Ashley, 2020; Maksl et al., 2015). L'éducation aux médias d'information cherche également à développer les compétences civiques des apprenants, comme l'engagement politique, en leur expliquant l'importance du rôle des médias d'information sur la perception de la réalité et la mise en évidence des problématiques sociétales (Campos & Sardo, 2018; Farmer, 2019; Jones-Jang et al., 2021). L'institutionnalisation de l'EMI en France dans le programme scolaire d'enseignement civique et moral reflète cette volonté de développer les compétences civiques des élèves.

4. Synthèse du cadrage théorique

Le chapitre a présenté les contextes sociétaux liés à l'environnement médiatique actuel qui justifient l'intérêt d'étudier une nouvelle forme de littératie : la *news literacy*. Plusieurs enjeux sont soulignés par la littérature. Nous avons discuté des implications des changements de l'environnement médiatique sur le public récepteur de l'information et les producteurs d'information. Le paysage médiatique combine à la fois de « nouveaux » canaux de diffusion d'information (sites internet, réseaux sociaux) aux côtés des voies informationnelles classiques (presse, radio, télévision), et rend plus complexe la navigation dans le paysage médiatique, notamment à cause de l'augmentation du nombre de contenus diffusés. Ces enjeux modifient le rapport qu'entretiennent les récepteurs avec

l'information et les instances médiatiques, rendant plus complexes la navigation dans le paysage médiatique et les comportements informationnels. Apparait également une baisse de la confiance des récepteurs envers les instances médiatiques, ce qui implique un enjeu autour de la mésinformation et la désinformation, souvent traitées sous l'appellation *fake news*. Or, l'accès à l'information est au cœur du bon fonctionnement d'une société démocratique, permettant aux citoyens d'avoir connaissance des enjeux sociétaux et donc de faire valoir leur citoyenneté. Outiller les citoyens pour répondre à ces difficultés devient donc une nécessité sociétale qui peut, entre autres, passer par le fait de se questionner sur la façon de développer leur *news literacy*.

La définition de la *news literacy* est basée sur celle de la littératie médiatique, avec une focale sur les médias d'information. En revenant sur les définitions de la littératie, de l'information d'actualité et du média d'information, nous proposons de traduire *news literacy* en tant que « littératie des médias d'information ». De cette façon, la littératie des médias d'information regroupe l'ensemble des compétences et des connaissances nécessaires pour accéder, évaluer et analyser les informations d'actualité au regard des critères qui les définissent, ainsi que comprendre et naviguer dans le paysage médiatique changeant dans lequel ces informations d'actualité sont produites et distribuées par les médias d'information, et consommées par leurs publics. Notre traduction nous permet d'élargir les objets interrogés aux processus de production des informations d'actualité et à leurs canaux de diffusion. En mettant en lien notre traduction avec le contexte d'émergence de l'EMI en France, nous questionnons par ailleurs l'usage du terme « éducation aux médias et à l'information » auquel nous préférons « éducation aux médias d'information ».

Puisque cette définition est issue de la littératie médiatique, nous avons clôturé le chapitre en présentant les liens entre ces deux concepts, ainsi qu'avec l'éducation aux médias. En reprenant la catégorisation de Landry (2017), nous avons discuté des objectifs de la littératie médiatique et de l'éducation aux médias, des savoirs théoriques à enseigner, des pratiques pédagogiques permettant la transmission de ces savoir, et des compétences à développer chez les apprenants. Nous avons également présenté cinq modèles théoriques qui ont contribué au développement de certaines approches pédagogiques. Ces discussions posent des bases utiles pour étudier l'éducation aux médias d'information, et montrer comment les réflexions autour de la littératie des médias d'information découlent de ces modèles et approches.

Ce cadrage théorique a permis de préciser les concepts-clés de notre recherche en définissant et traduisant la *news literacy* en tant que littératie des médias d'information, et en proposant des définitions des informations d'actualité et des médias d'information. Ces clarifications théoriques

sont essentielles car elles nous permettront de délimiter un cadre d'analyse afin de répondre à l'objectif principal de cette thèse qui entend évaluer les effets d'ateliers d'éducation aux médias d'information. Nous pouvons ainsi délimiter les dimensions à évaluer et la façon de les évaluer. C'est ce que le second chapitre s'attachera à faire : présenter six dimensions que nous considérons comme essentielles à l'étude de la littératie des médias d'information, ainsi que la façon dont ces six dimensions sont évaluées dans la littérature. Ces éléments seront travaillés afin de justifier notre méthodologie de recherche.

PARTIE 2 – LA PRÉPARATION DU VOYAGE : ÉTUDIER LA LITTÉRATIE DES MÉDIAS D'INFORMATION

« No! Try not. Do. Or do not. There is no try. »
– Yoda, *Star Wars*

Dépendamment de la façon dont la littératie des médias d'information est évaluée, le concept peut renvoyer à différentes dimensions. Cette seconde partie présente, dans un premier temps, les résultats de plusieurs interventions d'éducation aux médias d'information afin de mettre en évidence la diversité d'effets évalués dans la littérature. Nous présentons, dans un second temps, six dimensions fréquemment mobilisées dans la littérature : les connaissances sur l'environnement médiatique, les capacités de déconstruction d'une information et de production d'un jugement de fiabilité, la motivation à s'informer, la confiance accordée aux médias d'information, et les comportements informationnels. Enfin, nous clôturons ce cadrage méthodologique en revenant sur l'état des lieux des indicateurs évalués et discutés dans la littérature pour mesurer l'évolution d'un niveau de littératie des médias d'information.

1. Effets d'interventions d'EMI sur le niveau de littératie des médias d'information

En premier lieu, nous présentons des études qui se sont intéressées spécifiquement aux effets d'interventions d'EMI sur le niveau de littératie des médias d'information des participants. Nous poursuivons ensuite avec une discussion sur la place des *fake news* dans l'éducation aux médias d'information et comment nous positionnons cet enjeu par rapport à notre définition de la littératie des médias d'information. Pour clôturer, nous discutons des publics visés par les interventions d'EMI.

Plusieurs revues systématiques de la littérature se sont intéressées aux effets d'interventions pédagogiques d'éducation aux médias sur différentes dimensions. La méta-analyse de Jeong et al. (2012) indique que les interventions en éducation aux médias sont généralement efficaces. Les effets sont particulièrement orientés vers les connaissances médiatiques plutôt que vers les attitudes et les comportements médiatiques. Selon les auteurs, cela pourrait être expliqué par le fait que les interventions se concentrent davantage sur les contenus relatifs aux médias plutôt que sur les contenus liés aux comportements. Une revue systématique de Huang et al. (2024) semble confirmer les conclusions de Jeong et al. quant à l'efficacité des interventions en éducation aux médias. Cette méta-analyse s'intéresse spécifiquement aux effets d'interventions sur les comportements liés à la

mésinformation. Ces deux revues de la littérature montrent que le nombre de séances d'une intervention est positivement corrélé à l'efficacité de l'intervention. Huang et al. (2024) indiquent que les ateliers peuvent néanmoins avoir un effet sur l'augmentation de la méfiance envers les informations. Dans une revue de la littérature plus récente, d'Haenens et al. (2025) remettent en question les conclusions des deux études présentées ci-avant. Les chercheurs démontrent qu'une large proportion des études sur les interventions en éducation aux médias qu'ils ont pris en compte dans leur corpus ne présentent aucun effet significatif auprès des apprenants. Cette recherche montre toutefois que les interventions d'éducation aux médias ont un effet plus significatif auprès de publics jeunes comme les enfants. Les effets d'ateliers d'éducation aux médias semblent donc controversés dans la littérature.

Peu d'études ont évalué l'efficacité d'activités d'éducation aux médias à développer spécifiquement la littératie des médias d'information (Fleming, 2014; Maksl et al., 2017). L'Université de Stony Brook est souvent prise en exemple lorsqu'il s'agit de citer une intervention pour développer la littératie des médias d'information. L'Université a développé un programme de cours ayant pour objectifs d'éduquer aux valeurs, à l'éthique et aux pratiques du journalisme (Ashley, 2019). Le programme vise également à apprendre aux participants à identifier le journalisme et à accéder à l'information d'actualité, ainsi qu'à évaluer et analyser les contenus informationnels. L'étude de Fleming (2014) montre que les étudiants qui suivent ce cours sont plus engagés, conscients de l'actualité et développent leurs connaissances sur le journalisme. Ils n'ont cependant pas développé leurs capacités à identifier les opinions idéologiques ou les biais commerciaux au sein des contenus informationnels (Ashley, 2019; Fleming, 2014). Dans la même perspective, un autre programme d'éducation à la littératie des médias d'information a été évalué. Il s'agit d'un programme intégré à un cursus de formation d'enseignants aux États-Unis (Schmeichel et al., 2018). Les cours initient les futurs enseignants aux questions de crédibilité, vérité, et éthique du journalisme, ainsi qu'à l'analyse d'informations d'actualité. Les étudiants sortent du programme en étant conscients de la nécessité de travailler la littératie des médias d'information, entre autres pour répondre aux enjeux démocratiques et civiques actuels (Schmeichel et al., 2018). En revanche, ils jugent complexe l'intégration de la littératie des médias d'information en classe, à la fois pour la gestion du temps à y consacrer, et pour le fait qu'ils considèrent qu'il s'agit d'une activité secondaire par rapport aux autres cours. L'étude de Schmeichel et al. (2018) révèle aussi qu'à la fin du programme, les étudiants se sentent moins confiants dans leurs capacités à analyser des informations d'actualité et qu'ils craignent ne pas pouvoir répondre aux questions des élèves à qui ils donneraient cours. En outre, une étude de Guldin et al. (2021) montre des différences statistiquement significatives entre des étudiants qui ont participé

à un cours de littératie des médias d'information et des étudiants qui n'ont pas participé à ce type de cours. Les premiers étudiants ont ainsi une plus forte tendance à analyser l'auteur d'une information d'actualité, à vérifier une information en comparant plusieurs sources et à mobiliser des sites internet de *fact-checking* lorsqu'ils ont un doute, à évaluer la pertinence et la fiabilité d'une information, et à distinguer les informations des opinions, que les étudiants qui n'ont pas participé au cours. Ces effets positifs sur les compétences d'analyse et de vérification des informations d'actualité sont également soulignés dans l'étude de Moore et Hancock (2022). Les chercheurs se sont interrogés sur les effets d'un cours en ligne sur la désinformation à destination de personnes âgées de plus de 60 ans. Les participants au cours ont ainsi développé plusieurs de leurs capacités, parmi lesquelles le fait d'effectuer des recherches par images inversées, d'utiliser les filtres de recherche d'informations, ou encore de vérifier les titres des informations pour construire un jugement de fiabilité.

Les programmes de cours centrés sur la littératie des médias d'information comme le programme de l'Université de Stony Brook ou le programme à destination des futurs enseignants sont marginaux, et ne représentent pas l'ensemble des interventions en éducation à la littératie des médias d'information. À leur côté existent des approches éducatives par le jeu. L'étude de Campos et Sardo (2018) s'intéresse à un jeu qui explique de façon narrative le processus de fabrication de l'information d'actualité en mettant virtuellement le joueur à la place d'un journaliste. Les chercheurs montrent que les enfants ont apprécié interagir avec le jeu, mais qu'ils n'ont pas pour autant amélioré leur niveau de littératie des médias d'information. D'autres ateliers d'éducation à la littératie des médias d'information par le jeu ont émergé, bien qu'ils soient souvent liés à des questions relatives aux *fake news*. C'est notamment le cas des jeux « Factitious » et « LAMBOOZLED! ». Factitious est un jeu sur ordinateur où il est demandé au joueur d'indiquer si une information d'actualité qui lui est présentée est réelle ou non (Grace & Hone, 2019). Le jeu permet de demander des indices pour décoder les points d'attention que le joueur doit prendre en compte. Une analyse semble montrer qu'au plus les joueurs sont éduqués, au mieux ils réussissent à distinguer les vraies des fausses informations. LAMBOOZLED! est un jeu de cartes conçu par le MASCLab de l'Université Columbia pour des élèves de secondaire (Chang et al., 2020; Literat et al., 2021). Le but du jeu est d'amener le joueur à constituer une série d'arguments pour juger qu'une information est réelle. Le jeu mobilise alors des connaissances dites « déclaratives », comme le fait de repérer des URL suspectes, et des connaissances « procédurales » comme le *fact-checking*. L'étude de Chang et al. (2020) montre que les participants sont engagés dans le jeu et motivés par l'aspect ludique, mais aussi que l'univers fictif du jeu peut causer une confusion en ce qui concerne la recherche de la vérité. Certains élèves ont ainsi rencontré des difficultés à différencier une preuve factuelle d'une preuve réelle, entre autres car

l'ensemble des informations présentées dans le jeu ont été inventées pour le jeu. Basée sur une approche d'apprentissage par la pratique (*learning-by-doing*) avec un aspect ludique, Tamboer et al. (2024) ont développé un atelier pédagogique en ligne, nommé « Bubble ». Sur une plateforme en ligne, les apprenants d'une même classe passent par trois phases. D'abord, ils visionnent des vidéos sur le processus de production des informations d'actualité et passent un questionnaire pour évaluer leurs connaissances. Ensuite, en binômes, ils rédigent leurs propres informations d'actualité au départ de thématiques données. Ils doivent également choisir leur objectif, le média de diffusion, et le public ciblé par l'information. Enfin, ils vérifient les informations produites par les autres joueurs et les analysent pour identifier les caractéristiques choisies par leurs pairs. À chaque étape, les joueurs peuvent gagner des points, ce qui peut s'observer dans un classement général. Dans leur étude, Tamboer et al. (2024) montrent que les participants développent une meilleure confiance dans leurs propres capacités à appliquer leur littératie des médias d'information. Les chercheurs n'ont en revanche pas pu montrer d'effet positif de Bubble sur la motivation à s'informer, ni sur les comportements informationnels ou l'analyse et l'évaluation des informations d'actualité.

Un autre mode d'intervention est le visionnage de vidéos d'éducation aux informations d'actualité. Dans une étude, Tang et al. (2025) ont présenté à des participants une vidéo qui comprenait trois éléments : un avertissement d'exposition à de la désinformation, des conseils pour reconnaitre la désinformation, et un appel à l'action pour encourager les participants à devenir des consommateurs critiques. Les chercheurs montrent que le visionnage de cette vidéo a rendu les participants plus conscients de l'importance de la littératie des médias d'information. Cependant, ils observent également une baisse de la crédibilité accordée aux vidéos suivantes, ainsi qu'une réduction des intentions d'interaction avec les vidéos (Tang et al., 2025). Ces résultats sont partiellement similaires à ceux de l'étude de Roozenbeek et al. (2022) qui ont démontré que des vidéos de *pré-bunking*, visionnées avant une exposition à des informations mensongères, permettent de mieux conscientiser le public et reconnaitre les techniques de manipulation. Cette approche est issue des approches protectionnistes d'inoculation. Les chercheurs ont enregistré de courtes vidéos pour informer les utilisateurs et les prémunir contre diverses techniques de manipulation (langage émotionnel, faux dilemme, etc.) et en leur présentant des exemples concrets pour chacune de ces techniques de manipulation. Une vidéo a été aléatoirement attribuée à chaque participant. Après avoir visionné la vidéo, les participants ont évalué des informations qui imitaient des publications issues de réseaux sociaux, en jouant sur la présentation des contenus et leur format de diffusion. Chaque contenu était soit manipulateur, soit neutre, et a été basé sur des exemples réels de techniques de manipulation. La recherche montre que le visionnage d'une vidéo de sensibilisation améliore la capacité des

participants à reconnaître les techniques de manipulation dans les contenus des réseaux sociaux et renforce leur confiance en leur capacité à le faire. Elles améliorent également la capacité des individus à distinguer les contenus fiables de ceux qui ne le sont pas. Les participants sont aussi moins susceptibles de partager des contenus manipulateurs. Ces résultats ne sont cependant pas partagés par tous les chercheurs. Dans une étude sur la désinformation en format vidéo sur les réseaux sociaux, Vraga et al. (2022) ont observé les effets de deux méthodes pour contrer la désinformation : une approche préemptive d'inoculation et une approche curative. L'objectif de l'étude est de chercher à comprendre les effets de ces deux méthodes lorsque l'on présente des vidéos de désinformation sur la crème solaire à des individus. Les chercheuses ont ainsi comparé le fait de présenter une vidéo sur la littératie des médias d'information en amont de contenus de désinformation, et le fait de présenter des commentaires provenant d'utilisateurs qui corrigent la vidéo de désinformation. L'étude souligne trois éléments principaux. Le premier est que le visionnage de la vidéo de désinformation a un effet sur les croyances des participants quant aux mythes sur la crème solaire. Les participants qui ont visionné cette vidéo indiquent croire les éléments de désinformation mentionnés par rapport à la crème solaire. Le second résultat mis en évidence est l'effet de l'approche curative sur ces croyances. Les corrections apportées par les commentaires réduisent les fausses croyances des participants, mais n'ont en revanche pas eu d'effet sur leurs intentions comportementales. Enfin, le dernier résultat est l'inefficacité des vidéos préemptives. Contrairement à ce qu'elles attendaient, Vraga et al. (2022) n'ont pas pu prouver que l'exposition à des messages sur la littératie des médias d'information permettent aux participants de se protéger ou de réagir face à la désinformation.

Au Canada, un atelier d'éducation à la littératie des médias d'information a été développé en collaboration avec l'Agence Science-Presse, une agence de presse orientée sur l'information scientifique (Allaire-Duquette et al., 2025). Le projet a pour ambition de former des élèves de 5ème et 6ème primaire à détecter les fausses informations scientifiques. Les ateliers sont animés par des journalistes durant deux séances d'une heure. La première séance se consacre à présenter aux élèves des informations et à discuter de leur crédibilité au départ de plusieurs facteurs comme la qualité du texte ou le nombre de partages de l'information sur les réseaux sociaux. Les élèves sont invités à vérifier la source, l'auteur et les détails fournis dans le contenu. Ils découvrent également différents types de *fake news* scientifiques. Durant la seconde séance, les élèves sont invités à réaliser des recherches sur internet et à expliquer leur méthode de vérification de la fiabilité des informations qu'ils ont trouvées. L'étude de Allaire-Duquette et al. (2025) sur ce projet montre que ces ateliers ont eu plusieurs effets auprès des participants, à commencer par une meilleure capacité d'identification des *fake news* dans la science par rapport à des élèves qui n'ont pas participé à ces ateliers. Les élèves

développeraient également une meilleure confiance dans leur capacité à identifier des *fake news*, bien que cette confiance ne soit pas corrélée à leur performance réelle. Les chercheurs soulignent néanmoins que l'atelier pourrait avoir un effet plus important sur l'évaluation d'informations inexactes plutôt que sur l'évaluation d'informations exactes. Enfin, contrairement à leurs attentes, les chercheurs n'ont pas pu démontrer que l'intervention a eu un effet sur l'intérêt des élèves pour les informations scientifiques.

Cette revue de la littérature est relativement brève car il y a peu d'études qui évaluent les effets concrets d'interventions en EMI. Aroldi et al. (2017) soulignent que le manque d'évaluations des projets d'EMI peut être expliqué par un manque de ressources financières. Or, le financement et l'évaluation sont liés. En effet, sans financement, les interventions en éducation aux médias ne peuvent pas être pérennisées, et sans mesure de leur efficacité, l'obtention de fonds est rendue complexe. Nous remarquons également que les effets des interventions ne sont pas équivalents d'une étude à l'autre. La plupart des interventions développent une conscientisation des participants à accorder de l'importance aux enjeux liés à la littératie des médias d'information. Cependant, certaines interventions développent la confiance des participants en leurs propres capacités d'évaluation, tandis que d'autres montrent une diminution de cette confiance personnelle. Certaines interventions réduisent également la confiance accordée aux médias d'information, alors que d'autres développent la capacité des participants à évaluer leur crédibilité. En outre, les effets de l'éducation aux médias sur la littératie des médias d'information ne semblent pas avoir été évalués en termes de capacité à déconstruire les messages médiatiques (Hobbs, 1998). Les interventions en EMI étant variées et les chercheurs étudiant des variables différentes, il est difficile d'identifier des effets mesurés de façon consensuelle. Nous observons, cependant, qu'une large partie des interventions se consacrent spécifiquement à la désinformation.

1.1. La place des fake news dans l'éducation à la littératie des médias d'information

Les enjeux associés aux *fake news* sont souvent confondus avec ceux de la littératie des médias d'information, au risque de réduire cette dernière à la capacité à reconnaitre des contenus trompeurs. Cette approche protectionniste de la littératie des médias d'information peut être expliquée par deux éléments principaux. D'un côté, nous l'expliquons par l'héritage protectionniste de l'éducation aux médias, qui vise à protéger les individus des dangers de la désinformation parmi lesquels figure la propagation des *fake news*. De l'autre côté, l'ancrage sociétal dans lequel émerge la littératie des médias d'information comprend des enjeux démocratiques et de désinformation, dont nous avons préalablement discuté.

Cependant, dans cette thèse, nous ne souhaitons pas nous limiter à cette vision protectionniste de l'éducation aux médias d'information qui se concentrerait uniquement sur les questions de *fake news*. Nous justifions cela par plusieurs éléments. Premièrement, par définition, une information d'actualité est une construction, influencée par des choix éditoriaux, des normes journalistiques et des contextes de production. Se concentrer uniquement sur les *fake news*, comprises comme une forme de désinformation qui utilise les codes du journalisme, reviendrait à limiter l'information d'actualité à une opposition binaire entre « le vrai » et « le faux », ce qui réduirait la complexité de sa production. Pour dépasser cette dichotomie, il nous semble préférable d'adopter une approche centrée sur la représentation de la réalité. Une information d'actualité est produite et interprétée dans un contexte particulier qui doit être questionné. Cela recentre alors la réflexion sur la façon dont l'évènement a été traité pour devenir une information d'actualité diffusée, plutôt que sur la véracité intrinsèque d'une information. En second lieu, bien que la mésinformation et la désinformation constituent un enjeu sociétal profondément ancré et discuté par de nombreux chercheurs, se cantonner à ces enjeux réduirait la littératie des médias d'information à des objectifs protectionnistes. Il nous semble nécessaire d'élargir le concept à des modes de réflexion critique et de déconstruction plus larges, où nous souhaitons que les individus prennent en compte la façon dont l'information est produite, sélectionnée, diffusée, et interprétée. Se limiter à comprendre l'éducation aux médias d'information comme une « réponse » aux *fake news* et à la désinformation reviendrait à limiter les compétences des individus au fait de les repérer et de s'en protéger. Enfin, aborder la littératie des médias d'information en tant que lutte contre la désinformation reviendrait à donner une plus grande importance à ces enjeux par rapport aux autres enjeux informationnels et sociétaux, dont nous avons discutés précédemment. Or, ces enjeux sont multiples et peuvent concerner la difficulté à naviguer dans l'environnement médiatique à cause de la surabondance d'informations, les enjeux démocratiques liés à la mise à l'agenda politique et public par les journalistes, le désengagement citoyen face à l'information, ou encore la méfiance envers les informations, les journalistes et les médias. La propagation d'informations trompeuses est une réalité qu'il ne faut pas nier, mais elle fait surtout partie d'un ensemble plus grands d'enjeux informationnels, qui doivent constituer le cœur de la littératie des médias d'information.

Les interventions développées par l'Ecole Supérieure de Journalisme de Lille dépassent les enjeux purement protectionnistes (cf. Partie 3 – Section 2.1 ; Partie 4 – Section 1.1). L'Ecole met en place des ateliers qui combinent plusieurs des approches d'interventions présentées ci-avant, notamment des cours théoriques sur les connaissances du monde journalistique, des ateliers de production d'information, des jeux (de rôle). L'objectif de ces ateliers n'est alors pas tant de se protéger des *fake*

news, mais plutôt de développer un mode d'évaluation de contenus informationnels. Les enjeux de désinformation sont néanmoins discutés en tant que composante d'un environnement médiatique plus large.

1.2. Les apprenants visés par l'éducation aux médias d'information

Les études sur les comportements informationnels et les niveaux de littératie des médias d'information se concentrent sur différents profils d'individus. Certains vont s'intéresser davantage aux adultes (Chan et al., 2021; N. R. Johnson et al., 2021; Vraga et al., 2022), d'autres aux étudiants universitaires (Ashley et al., 2013; Guldin et al., 2021; Kajimoto & Fleming, 2020; Morris & Yeoman, 2021; Orhan, 2023; Zakharov et al., 2021), d'autres encore aux mineurs en contexte scolaire (Farmer, 2019; Hobbs & Frost, 2003; Tamboer, Kleemans, & Daalmans, 2022) ou extra-scolaire (Campos & Sardo, 2018; Maksl et al., 2015; Swart, 2021).

Cependant, plusieurs auteurs pointent la nécessité de développer la littératie des médias d'information en particulier auprès des jeunes. En effet, leurs pratiques informationnelles diffèrent de celles des adultes. Les vidéos diffusées sur les réseaux sociaux semblent être le format le plus apprécié chez les moins de 20 ans, surpassant les médias traditionnels (Collard et al., 2021). Les pratiques de consommation sont généralement passives, mais peuvent être liées à une motivation sociale, les jeunes discutant entre eux de ce qu'ils ont vu ou entendu dans les médias d'information (Collard et al., 2021). Les jeunes recherchent également une forme d'interactivité et de rapidité dans leur consommation informationnelle, sans nécessairement développer de raisonnement systématique de vérification des informations (Collard et al., 2021). En cela, la littératie des médias d'information permettrait d'assurer leurs capacités à identifier, consommer et produire des informations (Paisana et al., 2020). Leurs usages des nouveaux médias ne sont, par ailleurs, pas égaux (Swart, 2021) : les compétences médiatiques semblent varier selon le niveau d'éducation et le statut socio-économique des individus (Litt, 2013), mais également en fonction de leur genre, les femmes consommant plus d'informations d'actualité, mais les hommes accordant plus d'attention à l'évaluation de l'information (Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al., 2022). Certains amènent également l'idée que la conscientisation des comportements informationnels permettrait le développement de l'intérêt politique, impliquant une meilleure conscience de leur citoyenneté (Tamboer, Kleemans, & Daalmans, 2022). Pour répondre à ces nécessités, nous prenons le parti, dans ce travail, de nous intéresser spécifiquement à la littératie des médias d'information des jeunes et des adolescents. Le choix des répondants est présenté dans la section qui se consacre au terrain de recherche (cf. Partie 3 – Section 2.2).

Au travers de cette section, nous observons que les interventions d'EMI varient sur plusieurs niveaux, notamment le public visé (enfants, étudiants, adultes) ou le format (cours théoriques, jeux, production médiatique, etc.). L'évaluation des effets des interventions dépend des mesures sur lesquelles se concentrent les chercheurs, celles-ci ne faisant pas l'objet d'un consensus. Dans la suite de ce travail, nous nous intéressons aux dimensions généralement étudiées dans la littérature lorsqu'il est question d'évaluer la littératie des médias d'information.

2. Dimensions de la littératie des médias d'information

Les approches théoriques et pédagogiques liées à la littératie des médias d'information traitent de nombreux éléments qui varient en fonction des recherches. Dans la première partie de cette thèse (cf. Partie 1 – Section 2.1), nous avons mis en évidence quatre catégories d'objectifs généralement mentionnées par les auteurs lorsqu'il s'agit de définir la littératie des médias d'information : des connaissances, des compétences, des comportements, et des attitudes.

Pour notre recherche, nous suivons les recommandations de Tilleul et Fastrez (2022) qui, dans leur rapport de recherche sur les effets d'un atelier d'EMI de l'ESJ Lille, suggèrent d'évaluer six dimensions spécifiques : les connaissances sur l'environnement médiatique, la capacité à déconstruire une information d'actualité, la capacité à produire un jugement de fiabilité, la motivation à s'informer, la confiance accordée aux médias d'information, et les comportements informationnels. Ces dimensions ont également été identifiées dans notre revue systématique de la littérature parmi les dix dimensions les plus fréquemment mobilisées et mesurées par les chercheurs (Marc & Fastrez, en rédaction)[22]. Cette revue systématique souligne un nombre important d'articles qui évaluent les compétences auto-déclarées, considérées comme une dimension à part entière et la cinquième la plus fréquemment évaluée. Puisque nous souhaitons nous concentrer sur des compétences en tant que telles plus que sur la perception de compétences, nous avons choisi de ne pas étudier les compétences auto-déclarées dans cette thèse. Nous nous focalisons donc sur les six autres dimensions les plus fréquemment étudiées dans la littérature, et qui correspondent aux dimensions suggérées par le rapport de Tilleul et Fastrez (2022). Chacune de ces dimensions s'inscrit dans l'une des quatre catégories d'objectifs :

[22] Ces dimensions sont les suivantes, par ordre d'importance : les connaissances sur l'environnement médiatique, les comportements informationnels, la capacité à évaluer la fiabilité d'une information d'actualité, la motivation à s'informer, les compétences auto-déclarées, la confiance accordée aux médias d'information, la capacité à déconstruire un contenu d'actualité, le *media locus of control*, la valeur accordée à la littératie des médias d'information, et l'esprit critique.

- La catégorie sur les **connaissances** renvoie spécifiquement aux connaissances sur l'environnement médiatique et les métiers du journalisme ;
- Les **compétences** réfèrent aux compétences de déconstruction d'une information d'actualité, ainsi qu'à la capacité à produire et justifier un jugement de fiabilité par rapport à une information d'actualité ;
- Les **attitudes** ciblées ici sont la motivation à s'informer et la confiance accordée aux médias d'information ;
- Enfin, les **comportements** renvoient aux comportements informationnels.

La première chose à noter est qu'il n'y a pas de consensus ni sur la définition de la littératie des médias d'information, ni sur les dimensions qui la composent ou qui lui sont associées. Nous le verrons, les six dimensions présentées et évaluées dans cette recherche ne sont pas toutes équivalentes dans le développement de la littératie des médias d'information. Il convient alors de distinguer celles qui en constituent le noyau central de celles qui renvoient à des expressions du niveau de littératie des médias d'information. Nous souhaitons donc poser un cadre qui définit notre approche de la littératie des médias d'information, et comment nous associons les six dimensions étudiées à ce concept.

En référence à la définition de la littératie médiatique, notre définition de la littératie des médias d'information renvoie à un ensemble de connaissances et de compétences. Les dimensions de connaissances de l'environnement médiatique, de capacité à déconstruire une information, et de capacité à produire un jugement de fiabilité renvoient directement à ces éléments.

En suivant la terminologie de Potter et Thai (2019), nous comprenons les **connaissances** comme de « l'information factuelle acquise [qui possède] une valeur de vérité permettant de déterminer si un fait est exact ou non »[23]. La première dimension traduit ainsi ce que l'individu *sait* par rapport aux médias d'information et à l'information d'actualité.

Les deux autres dimensions traduisent plutôt ce que l'individu *sait faire*, reprenant ainsi la définition de **compétence** telle que l'entend Tardif (2006, cité par Bihl, 2020), c'est-à-dire comme « un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation de la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 67). Les compétences sont alors orientées vers une finalité spécifique, et renvoient à la capacité d'un individu à s'adapter à

[23] [Traduction personnelle] "acquired factual information [that] has truth value so that one can assess whether a fact is accurate or not." (p. 45)

une situation inédite (Tilleul, 2020). Pour arriver à cette finalité, l'individu mobilise des ressources telles que ses connaissances théoriques, le fait de savoir appliquer ses connaissances dans des exercices concrets, et son savoir-être face à cette finalité, comme sa motivation ou son attitude face à la situation (Tilleul, 2020).

Cette définition de la compétence permet de faire le lien entre nos trois premières dimensions (connaissances de l'environnement médiatique, capacité à déconstruire une information, et capacité à produire un jugement de fiabilité) et les trois autres dimensions (comportements informationnels, motivation à s'informer et confiance accordée aux médias). Ces dernières renvoient plutôt à des manifestations d'un certain niveau de littératie des médias d'information ou à des intentions liées à leurs comportements informationnels. Elles reflètent la façon dont les individus mettent en œuvre leurs connaissances ou leurs habitudes informationnelles (Vraga et al., 2021).

Nous comprenons les **attitudes** comme de l'information sociale qui n'a pas de base factuelle, à l'inverse des connaissances (Potter & Thai, 2019). Sous le terme « attitudes », nous regroupons ce que Potter et Thai (2019) nomment les « croyances » et les « affects » que nous définissons comme étant l'ensemble des jugements, sentiments liés à une expérience, ou convictions quant à la réalité ou la véracité de quelque chose. Dans notre recherche, ces attitudes renvoient à la motivation des individus à s'informer, et à la confiance qu'ils accordent aux médias d'information.

Les **comportements**, eux, sont compris comme les actes manifestes d'un individu (Potter & Thai, 2019). Malgré les variétés de compréhensions autour de la notion de comportement, nous souhaitons conserver ce terme en référence à son pendant anglophone *behaviors*, notion utilisée par plusieurs chercheurs qui se sont interrogés sur la littératie des médias d'information (Ameen & Bin Naeem, 2022; Chan, 2022; Vraga & Tully, 2021). Ce choix résulte aussi du fait que nous n'avons pas trouvé d'alternative satisfaisante pour délimiter ce à quoi nous souhaitons faire référence. Afin de justifier notre acception des comportements informationnels, nous proposons de revenir brièvement sur la terminologie de cette notion et de celles qui lui sont généralement associées. Chaudiron et Ihadjadene (2010) s'attachent particulièrement à distinguer l'utilisation, l'usage, et les pratiques. La différence se fait principalement sur la complexité des comportements qui sont entendus par ces notions. En cela, les auteurs identifient *l'utilisation* comme la manière dont un individu, dans sa singularité propre, découvre, appréhende et manipule un dispositif. En ce qui concerne *l'usage*, les auteurs se rapportent à la sociologie et à Breton et Proulx (2006) qui définissent l'usage comme le cadre social qui englobe les interactions entre les humains et les machines. L'usage, à la différence de l'utilisation, renverrait ainsi à des dimensions sociale et symbolique, en plus des dimensions purement cognitives

liées à l'interaction entre la personne et le système. Enfin, la définition de *pratique* surpasserait encore celle d'usage en comprenant à la fois les utilisations techniques, mais aussi les comportements, attitudes et représentations de ceux qui ont recours à ces utilisations (Cordier, 2015). Les acceptions de pratiques informationnelles ou d'usage informationnel telles que Chaudiron et Ihadjadene (2010) les définissent renvoient à des conceptions qui s'éloignent de ce que nous souhaitons étudier. Le terme utilisation informationnelle est, pour sa part, peu compréhensible et peu adopté dans le langage courant et scientifique. En utilisant « comportement informationnel », nous renvoyons à une définition plus générale du comportement en tant que « manière de se comporter ». Cependant, cette notion est largement mobilisée dans les sciences de l'information sous l'appellation d'*information behavior*. Elle renvoie principalement à l'étude des besoins, de la recherche et de l'usage de l'information dans une variété de contextes (Jacques, 2016; Sahut, 2023). Cette perspective se centre particulièrement sur le besoin d'information et la recherche d'information, ce qui s'éloigne de ce que nous souhaitons étudier. Une autre notion, celle d'*expérience informationnelle*, émerge également aux côtés des comportements informationnels et des pratiques informationnelles (Sahut, 2023). Elle s'ancre dans des théories phénoménologiques et prend en compte les sens dans le processus informationnel, et notamment la conscientisation de l'individu lors de son engagement avec de l'information (Sahut, 2023). Dans notre recherche, nous souhaitons donc plutôt parler de *comportements informationnels* en tant qu'actions et interactions avec les médias d'information. L'accent est ainsi mis sur la finalité de l'action, plus que sur le fait d'englober une compréhension sociale de cette action ou une compréhension holistique des phénomènes informationnels. Ce terme permet également d'éviter de fusionner les attitudes et les comportements au sein d'une même catégorie de dimensions, comme le fait la notion de pratiques informationnelles.

Pour en revenir à notre définition de la littératie des médias d'information, nous distinguons d'une part les connaissances et compétences, et d'autre part les attitudes et comportements puisque la connaissance n'amène pas nécessairement à un comportement (Swart, 2021; Vraga et al., 2021). De cette façon, nous différencions ce que l'individu sait et peut faire, et qui constitue le cœur de la littératie des médias d'information, de ce que l'individu fait effectivement, ce qui renvoie aux comportements littérés, et de ce que l'individu tend à faire, ce qui renvoie aux attitudes. Les comportements reflètent le niveau de littératie des médias d'information, et les attitudes peuvent avoir un effet sur les comportements. Cette vision de la littératie des médias d'information se distingue de l'approche des *news literacy behaviors*, principalement discutée par Vraga et al. (2021), dans la mesure où nous privilégions une définition fondée sur ses objectifs. Nous nous orientons ainsi dans la même perspective que Malik et al. (2013), à la différence que la motivation que les chercheurs

intègrent à la littératie est ici considérée comme une attitude. Pour rappel, notre définition comprend la littératie des médias d'information comme l'ensemble des compétences et des connaissances nécessaires pour accéder, évaluer et analyser les informations d'actualité au regard des critères qui les définissent, ainsi que comprendre et naviguer dans le paysage médiatique changeant dans lequel ces informations d'actualité sont produites et distribuées par les médias d'information, et consommées par leurs publics.

Dans la suite de cette section, nous présentons spécifiquement chacune des six dimensions que nous travaillons dans cette thèse au départ d'études qui mobilisent ces dimensions. L'idée n'est donc pas de présenter chaque étude individuellement, mais bien de regrouper les approches autour de six grands axes de discussion. Cette cartographie permettra, entre autres, d'introduire les indicateurs que nous utiliserons pour mesurer le niveau de la littératie des médias d'information. Il est à noter que nous ne cherchons pas ici à faire un état exhaustif de toutes les recherches qui ont travaillé sur les six dimensions suivantes[24]. L'objectif est de présenter la variété de façons d'étudier et de se questionner sur ces éléments, pour ensuite justifier les choix méthodologiques qui en découleront. Les six dimensions sont structurées selon la catégorie à laquelle elles se rapportent.

2.1. Connaissances

Plusieurs recherches se concentrant sur les interventions pédagogiques en littératie médiatique démontrent que celles-ci ont un effet positif, entre autres choses, sur les connaissances médiatiques des apprenants qui y participent (Maksl et al., 2015).

Le programme en *news literacy* de l'Université de Stony Brook (SBU) est régulièrement utilisé comme cas d'étude pour mesurer les effets du cursus, notamment en termes de connaissances médiatiques (Fleming, 2014; Maksl et al., 2017; Vraga et al., 2021). À la suite d'une analyse d'entretiens, Fleming (2014) conclut que les étudiants ayant participé au programme ont une compréhension approfondie du fonctionnement et des pratiques du journalisme. Dans une autre étude sur la SBU, Maksl et al. (2017) indiquent que les connaissances des structures médiatiques se révèlent supérieures auprès des étudiants qui ont assisté au programme de *news literacy*, comparativement aux étudiants qui n'ont pas suivi le cursus. Les connaissances de l'actualité ont également été mesurées dans leur recherche, permettant de démontrer que les étudiants qui ont suivi ce programme semblent

[24] La liste des recherches s'appuie néanmoins sur la revue systématique qui été menée afin de recenser toutes les études qui ont évalué la *news literacy* jusqu'à octobre 2025 (Marc & Fastrez, en rédaction).

avoir une meilleure connaissance des évènements d'actualité que les étudiants qui n'y ont pas pris part (Maksl et al., 2017).

Certains auteurs ont justifié l'intérêt de mesurer les connaissances médiatiques en les comparant aux connaissances politiques (Schulz et al., 2022). Les citoyens plus informés politiquement seraient alors plus aptes à faire des choix politiques éclairés ou à modifier leurs croyances (Schulz et al., 2022). Sur cette base, les chercheurs considèrent que les connaissances médiatiques peuvent être comprises comme des ressources civiques significatives, permettant aux citoyens de participer activement dans l'environnement médiatique et informationnel actuel complexe. Cette visée politique renvoie directement aux enjeux politiques et démocratiques discutés dans notre définition de la littératie des médias d'information et aux raisons qui expliquent l'intérêt de la développer.

Dans le même ordre d'idées, dans une recherche sur la littératie des médias d'information au sein d'un régime non démocratique, Toepfl (2014) se questionne sur les domaines de connaissances nécessaires pour naviguer dans l'environnement médiatique et évaluer les informations politiques. En s'entretenant avec 20 jeunes russes entre 18 et 26 ans, Toepfl distingue quatre domaines de connaissances qui semblent avoir un effet sur la façon dont les jeunes naviguent dans l'environnement médiatique : la connaissance de la segmentation de l'environnement informationnel, qui comprend des médias d'information contrôlés ou non contrôlés par le pouvoir politique, la connaissance des processus de production d'un média, la connaissance de la constructibilité des messages politiques et donc de l'effet des idéologies sur la représentation de la réalité, et la connaissance des fonctions que jouent les médias d'information au sein de la société.

En cherchant à élaborer un modèle pour définir la littératie des médias d'information, Vraga et al. (2021) ont théorisé les domaines de connaissances médiatiques nécessaires à son développement. Le groupe de chercheurs définit ainsi cinq dimensions – les 5C – qui couvrent l'ensemble de leur définition de la littératie des médias d'information (cf. Partie 1 – Section 3.3) : le contexte, la création, le contenu, la circulation, la consommation. Cette conceptualisation permet d'aiguiller les connaissances médiatiques requises pour devenir « *news litterate* ».

Primack et al. (2006) ont établi un cadre qui reprend trois domaines conceptuels de la littératie en santé[25] : l'auteur et le public (*authors and audience* - AA), messages et signification (*messages and meaning* - MM), et représentation et réalité (*representation and reality* - RR). Ashley et al. (2013)

[25] À l'instar de la littératie médiatique, la littératie en santé est une forme de littératie qui se consacre à la capacité qu'ont les individus à « rechercher, trier et évaluer les informations en santé, et d'en avoir une compréhension suffisante pour gérer activement [leur] santé. » (Le Brun et al., 2025, p. 33)

ont développé une échelle de mesure composée de quinze propositions couvrant ces trois domaines conceptuels de Primack et al. (2006). Si ce cadre concerne davantage des domaines liés à des éléments de déconstruction des messages médiatiques, leur méthode d'évaluation masque ce que le cadre étudie réellement. En effet, l'évaluation se fait par degré d'accord ou de désaccord avec des propositions, ce qui ne renvoie ni à une évaluation de connaissances, ni à une évaluation des compétences d'analyse d'un message au travers des trois domaines conceptuels. Nous choisissons cependant de présenter ce cadre à la fois ici et dans la section suivante sur les compétences de déconstruction car les trois domaines offrent une réflexion sur les domaines de connaissances liés aux médias d'information. Les résultats de l'étude de Ashley et al. (2013) indiquent que les individus qui possèdent un haut niveau de littératie des médias d'information sur cette échelle ont également de meilleures connaissances des composantes structurelles de l'environnement médiatique. En revanche, l'étude ne permet pas de valider totalement l'hypothèse selon laquelle un haut score sur l'échelle de littératie des médias d'information pourrait prédire une meilleure connaissance des évènements d'actualité.

Les connaissances sur l'environnement médiatique, les processus de production des informations, la politique ou encore les évènements d'actualité sont donc une première dimension généralement discutée lorsqu'il s'agit d'étudier la littératie des médias d'information.

2.2. Compétences

Cette section présente les deux dimensions que nous associons à la catégorie des dimensions de compétences : la capacité de déconstruction de l'information d'actualité, et la capacité de production d'un jugement de fiabilité.

2.2.1. Capacité de déconstruction de l'information d'actualité

2.2.1.1. La notion de déconstruction dans la littératie médiatique

L'analyse critique des messages médiatiques est régulièrement définie comme étant une compétence centrale de la littératie médiatique (Hobbs, 1998; Kajimoto & Fleming, 2020; Swart, 2021; Tully et al., 2022). La façon d'aborder cette compétence peut néanmoins varier en fonction de la perception des chercheurs. Nous avons ainsi décidé d'en discuter sous la notion de déconstruction. Cette notion est à comprendre au sens de ce que Hobbs (2010) appelle la *constructedness*. Elle décrit un processus permettant de comprendre les stratégies employées par un média pour choisir les mots et images qu'il emploie. De cette façon, l'évaluation est entendue comme une compréhension et conscientisation des choix opérés par les médias.

Dans une étude sur un programme en littératie médiatique à la Concord High School, au New Hampshire, Hobbs et Frost (2003) ont évalué les capacités d'analyse médiatique des élèves qui ont assisté au programme. Les chercheurs ont développé une grille d'évaluation permettant de déterminer la capacité des étudiants à identifier l'objectif du média, le public ciblé, les techniques de production du média, ainsi que les valeurs, les points de vue et les informations qui auraient été omises par le média. Ces différents éléments sont similaires aux questions clés de la littératie médiatique développées par Thoman (Hobbs & Frost, 2003; Jolls & Wilson, 2014) :

- Qui a créé ce message ?
- Quelles techniques créatives sont utilisées pour attirer mon attention ?
- Comment différentes personnes pourraient comprendre ce message différemment ?
- Quelles valeurs, modes de vie et points de vue sont représentés ou omis dans ce message ?
- Pourquoi ce message est-il transmis ?

Dans le même ordre d'idées concernant la pensée critique liée à la littératie médiatique, Schilder et Redmond (2019) choisissent de mesurer la capacité à poser des questions complexes face à un média. Les chercheuses évaluent ainsi d'un côté la présence de concepts liés à la littératie médiatique, tels que l'objectif du média, le contexte de production, le public visé et les représentations, et de l'autre la complexité de la question. Celle-ci est mesurée au départ d'une échelle qui hiérarchise le développement de la pensée. En cinq échelons, l'aspect critique de la pensée est mesuré selon l'interconnexion des idées et des concepts, allant d'une pensée pré-structurelle à une pensée abstraite (Schilder & Redmond, 2019).

De son côté, Martens (2010) appuie sur la nécessité d'être conscient de la façon dont un message médiatique est construit afin de pouvoir en évaluer le contenu. Chaque média ayant sa propre grammaire, il semble selon lui nécessaire de s'interroger sur la syntaxe du message, ses codes et normes, ainsi que ses aspects esthétiques. Dans son étude, il revient sur les différentes façons dont la pensée critique par rapport aux médias a été travaillée. Il aborde ainsi le travail d'auteurs comme Hobbs, Masterman ou Potter qui ont étudié la littératie médiatique et la déconstruction des messages médiatiques à la fois sous le prisme des connaissances et des compétences. Sur ces bases, Martens offre une approche concernant la déconstruction d'un message médiatique, en essayant de lier les connaissances générales et les concepts-clés de déconstruction d'un média.

2.2.1.2. La déconstruction dans littératie des médias d'information

Si le sujet d'étude de la littératie médiatique est plus large que celui de la littératie des médias d'information les réflexions sur la déconstruction générale des médias offrent une base intéressante pour l'évaluation de médias d'information. C'est notamment ce que font Kovach et Rosenstiel (cités dans Ashley, 2020) qui considèrent que la littératie des médias d'information concerne les capacités à savoir « lire » les informations journalistiques. Au départ de leur approche sceptique de la connaissance, les auteurs abordent la déconstruction de l'information au travers six questions[26] :

- « Quel genre de contenu est rencontré ? » (1) ;
- « L'information est-elle complète ? Si pas, que manque-t-il ? » (2)
- « Qui ou quelles sont les sources d'information, et pourquoi les croire ? » (3) ;
- « Quelles preuves sont présentées et comment sont-elles testées ? » (4) ;
- « Quelle pourrait être une explication ou compréhension alternative ? » (5) ;
- « Est-ce que j'apprends ce que j'ai besoin de savoir ? » (6).

Leur objectif est de donner aux récepteurs les clés de déconstruction des informations afin de travailler leur analyse critique.

Des études sur le programme en *news literacy* de l'Université de Stony Brook se sont intéressées aux capacités de déconstruction de l'information des étudiants qui y ont pris part (Fleming, 2014). En effet, l'un des objectifs du programme est de développer la capacité à évaluer et à déconstruire les informations d'actualité pour pouvoir juger de la fiabilité des sources. La méthode pédagogique se repose sur un « guide de déconstruction » (*Deconstruction Guide*) qui propose aux étudiants d'analyser l'actualité en suivant une liste de huit instructions (Fleming, 2014). Ces dernières concernent, entre autres, les points-clés du contenu et la méthode des 5W, la fiabilité des sources, ou encore le contexte de l'information et la perception de l'auteur. La recherche de Fleming (2014) suggère que le programme permettrait aux étudiants d'acquérir une compréhension plus profonde et nuancée du journalisme. Ce guide de déconstruction est cependant orienté sur la compréhension du processus de construction d'une information, se concentrant ainsi plus sur la fiabilité des sources que sur la transmission et réception du message. L'évolution de ce guide[27] ces dernières années va également dans ce sens, en proposant des réflexions axées sur l'évaluation à proprement parler, plutôt

[26] [Traduction personnelle] "What kind of content am I encountering?"; "Is the information complete, and if not what is missing?"; "Who or what are the sources, and why should I believe them?"; "What evidence is presented, and how was it tested or vetted?"; "What might be an alternative explanation or understanding?"; "Am I learning what I need to?" (p. 20)

[27] Lesson 9: Analyzing and Deconstructing the News. (n.d). *Digital Ressource Center.* Consulté le 29 août 2023 à l'adresse https://digitalresource.center/content/lesson-9-analyzing-and-deconstructing-news

que sur l'analyse. Cette ambivalence fait un lien avec la capacité à produire un jugement de fiabilité de l'information, qui sera discutée dans la dimension suivante (cf. Partie 2 – Section 2.2.2).

Comme nous l'avons souligné en présentant la façon de travailler les connaissances médiatiques, Primack et al. (2006) ont développé un modèle qui s'intéresse à trois domaines : auteurs et public (AA), messages et signification (MM), et représentation et réalité (RR). Ce modèle offre un cadre d'analyse des médias qui se veut le plus englobant possible. Il permet de s'interroger sur la perception, la réception et le contenu des messages médiatiques, en guidant la réflexion et la déconstruction. Le modèle a ensuite été repris par Ashley et al. (2013) qui l'ont adapté à la littératie des médias d'information. Bien que la façon dont les auteurs mesurent ce cadre ne constitue pas une évaluation de compétences de déconstruction, ces trois domaines offrent une grille intéressante de lecture et de déconstruction des médias d'information.

Dans une recherche qui évalue un programme d'éducation aux médias et à l'information en Ukraine, Murrock et al. (2018) s'intéressent, entre autres, à la façon dont les citoyens analysent des articles de presse. Ils présentent ainsi à deux groupes de répondants, un groupe de participants au programme et un groupe de contrôle, deux documents. Le premier présente une information d'actualité de façon objective et l'autre volontairement désinformant. Il est ensuite demandé aux répondants d'analyser ces documents au départ d'une série de questions d'analyse et d'évaluation issues des recherches de Hobbs et Frost (2003) et de Arke et Primack (2009). Les résultats de l'étude montrent que les individus qui ont participé au programme d'éducation surpassent les répondants du groupe de contrôle pour l'analyse de l'article sur la désinformation. Pour l'article objectif, aucune différence n'a pu être établie entre les deux groupes de répondants, mais les chercheurs soulignent qu'il existe tout de même un résultat plus faible d'analyse pour les participants au programme que pour les non-participants. Murrock et al. (2018) suggèrent alors qu'un niveau de littératie des médias d'information élevé peut avoir un effet sur un niveau élevé de scepticisme, menant à une moins bonne capacité d'analyse d'informations pourtant véridiques.

2.2.2. Capacité de production et de justification des jugements de fiabilité

2.2.2.1. Fiabilité vs. Crédibilité vs. Confiance vs. Scepticisme

À côté de la capacité à déconstruire une information, l'évaluation critique en littératie des médias d'information est aussi régulièrement travaillée au travers du jugement de fiabilité (Ameen & Bin Naeem, 2021; Ashley, 2020; Guldin et al., 2021; Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al., 2022). La notion de fiabilité est généralement mise en relation avec les notions de crédibilité, confiance et

scepticisme (Chan, 2022; Jamsheed & Bin Naeem, 2020; Tandoc, Ling, et al., 2018), mais aussi avec les questions de professionnalisation et d'encadrement du journalisme, qui structurent l'éthique et la déontologie de ces métiers (Bernier, 2004, cité par Derieux, 2008). Les enjeux derrière ces notions sont prégnants dans les *journalism studies* en partie car les pratiques journalistiques suivent des règles de traitement qui tentent d'éviter de rapporter un évènement de façon erronée, mais également car une erreur peut avoir un effet néfaste sur l'image du journalisme par le public et éroder la confiance accordée aux médias d'information (Bernier, 2014). Les études que nous citons dans cette section font parfois référence aux concepts de fiabilité, crédibilité, confiance, et scepticisme comme des synonymes. Avant de traiter de la façon dont le jugement de fiabilité est discuté dans la littérature, nous souhaitons donc revenir sur les définitions de ces différentes notions et comment nous les mobilisons tout au long de cette recherche.

Dans leur cadre conceptuel, Tandoc et al. (2018) définissent la **crédibilité** comme étant la « mesure dans laquelle un individu perçoit un stimulus comme étant vraisemblable »[28]. Ils considèrent la confiance en tant que composante de la crédibilité. Geay (2023) définit la crédibilité comme « la capacité et l'intention d'une source de dire le vrai » (p. 59). La crédibilité est alors comprise comme la perception qu'a un individu par rapport à une source qui émet l'information (Fogg & Tseng, 1999). Les recherches sur la crédibilité dans les médias puisent leurs origines auprès des travaux de Charnley sur l'exactitude des articles de presse, et auprès des travaux de Yale sur la crédibilité de la source comme composante de la communication persuasive (cités par Gaziano & McGrath, 1986). L'augmentation de la confiance en la télévision par rapport aux journaux dans les années 1960 a suscité un intérêt pour les questions liées à la crédibilité. Lors des premières recherches sur les attitudes du public par rapport aux médias, deux composantes principales de la crédibilité ont été identifiées : la fiabilité (*trustworthiness* en anglais, aussi traduisible par « digne de confiance »), qui reflète la bonne intention de la source, et l'expertise qui est comprise comme la connaissance et les compétences perçues de la source (Fogg & Tseng, 1999; Gaziano & McGrath, 1986; Hovland & Weiss, 1951).

De son côté, la **confiance** peut être étudiée à travers différents domaines des sciences sociales, et notamment via des explications psychologiques, qui travaillent les prédispositions individuelles, et des théories sociologiques qui appuient le rôle des processus de socialisation et d'apprentissage collectif (Norris, 2022). Une distinction peut alors être réalisée. D'un côté, la confiance (*trust*), d'un

[28] [Traduction personnelle] "[Credibility is] defined as the extent to which an individual perceives a stimulus to be believable" (p. 2748)

point de vue psychologique, renverrait aux caractéristiques des individus et aux actions qu'ils peuvent réaliser (Norris, 2022). Dans cette perspective, nous pouvons différencier l'état de confiance d'un individu (« avoir confiance ») qui réfère à son agir propre, de l'action de confiance (« faire confiance ») qui s'engage dans une forme d'évaluation orientée vers une autre partie, en l'occurrence les médias d'information (Cordier, 2021). De l'autre côté, d'un point de vue sociologique, la fiabilité/le fait d'être digne de confiance caractériserait la relation entre deux agents, en tant que forme de contrat social informel où chaque partie espère que l'autre agira de façon responsable, compétente et intègre, malgré l'incertitude de cette relation (Norris, 2022).

Nous observons ainsi la difficulté de distinguer la crédibilité, la fiabilité et la confiance. La confiance peut être une composante de la crédibilité, mais renvoie surtout à l'individu. La **fiabilité**, par contre, semble exister au croisement des deux autres : tantôt elle renvoie à l'idée de confiance, ou de vraisemblance, tantôt elle est considérée comme un synonyme de la crédibilité (Fogg & Tseng, 1999; Geay, 2023). Pour Hilligoss et Rieh (2008), la fiabilité (au sens de *reliability*) est l'un des aspects qui construit la crédibilité. La fiabilité renvoie, dans cette optique, à la vérifiabilité, c'est-à-dire à la capacité de pouvoir vérifier l'information, notamment via une autre source. La distinction entre la crédibilité et la fiabilité se ferait alors par rapport à l'objet auquel ces deux notions renvoient : la crédibilité s'interroge sur la source, la fiabilité sur le contenu.

Enfin, certains auteurs mobilisent plutôt la notion de **scepticisme**. Le scepticisme impliquerait un doute et une remise en question de la certitude (Vraga & Tully, 2021). Le développement d'un « scepticisme sain » est régulièrement mentionné en tant qu'objectif de l'éducation aux médias et de l'éducation aux médias d'information (Potter, 2022). Dans ce sens, le scepticisme est compris en tant que regard critique d'un individu envers un contenu. Cette notion ne doit ainsi pas être confondue avec le cynisme qui renverrait à un rejet du contenu évalué (Vraga & Tully, 2021).

Ces différentes perspectives nous permettent de distinguer d'un côté l'*état* des individus (confiance et scepticisme), et de l'autre côté la *perception* des individus par rapport à une source ou un contenu (fiabilité et crédibilité). Cette distinction justifie le fait que nous abordons, dans notre recherche, les questions de jugement de fiabilité et de confiance accordée aux médias selon des points d'intérêts différents. Cela permet aussi d'expliquer notre choix d'étudier le jugement de fiabilité en tant que capacité, et la confiance en les médias en tant qu'attitude.

La fiabilité et la crédibilité sont approchées en tant que caractéristiques attribuées aux médias, à partir d'éléments perçus et pris en compte par les individus. Geay (2023), dans sa thèse, s'intéresse

spécifiquement aux sources et mobilise uniquement la notion de crédibilité, qu'elle préfère à la notion de fiabilité. Dans notre recherche, nous choisissons de travailler uniquement sur la fiabilité. La distinction que nous opérons entre la crédibilité et la fiabilité se fait sur l'objet auquel ces notions se réfèrent : la crédibilité est attribuée à une source, la fiabilité est attribuée à un contenu. Nous justifions l'usage de la notion de « fiabilité » car nous étudions la façon dont nos participants évaluent des contenus informationnels et non uniquement des sources (cf. Partie 3 – Section 3). La confiance et le scepticisme, en revanche, sont considérés comme des états subjectifs, qui dépendent des réflexions personnelles des individus par rapport à leurs ressentis. Dans notre recherche, la confiance est évaluée par rapport à l'état des répondants en général face aux médias d'information. Nous ne cherchons donc pas à évaluer leur capacité de remise en question de contenus, mais plutôt à observer leur ressenti à l'égard des médias d'information. L'objectif des sections suivantes est de présenter les façons dont le jugement de fiabilité a été discuté et étudié dans les recherches sur la littératie des médias d'information.

2.2.2.2. Capacité à évaluer la fiabilité d'une information d'actualité

Les notions présentées dans la section précédente renvoient également à ce qui est communément appelé « l'esprit critique ». Comme nous l'avons mentionné précédemment en discutant des compétences visées par l'éducation aux médias (cf. Partie 1 – Section 3.5), l'esprit critique peut être défini de plusieurs façons selon la perspective des auteurs. Nous choisissons de le définir comme « la capacité à ajuster son niveau de confiance de façon appropriée selon l'évaluation de la qualité des preuves à l'appui et de la fiabilité des sources » (Pasquinelli & Bronner, 2021, p. 15).

L'Université de Stony Brook définit la littératie des médias d'information comme les capacités de pensées critiques pour juger de la fiabilité et de la crédibilité des bulletins d'information (Fleming, 2014). L'Université adopte une approche de la pensée critique basée sur des compétences-clés d'analyse, de vérification et d'évaluation des informations d'actualité, principalement orientées autour de la véracité de l'information et des sources. La SBU propose aux élèves de penser comme un journaliste lorsqu'ils rencontrent une information d'actualité, et d'évaluer la fiabilité de la source au départ de cinq principes, présentés sous l'acronyme « I'M VAIN » (Ashley, 2020) :

- *Independant* : les sources indépendantes sont meilleures que les sources intéressées ;
- *Multiple* : les sources multiples sont meilleures que les sources uniques ;
- *Verify* : les sources qui vérifient par des preuves sont meilleures que les sources qui affirment ;
- *Authoritative/Informed* : les sources expertes/informées sont meilleures que les sources non informées ;

- *Named* : les sources nommées sont meilleures que les sources non nommées.

Dans le même ordre d'idée, la méthode « CRAAP » offre une autre forme de réflexion sur l'évaluation de la qualité d'une information (Ashley, 2020). Cette approche propose cinq domaines de discussion, chacun regroupant plusieurs critères d'évaluation d'une information :

- *Currency* : la temporalité de l'information ;
- *Relevance* : l'importance de l'information par rapport aux besoins ;
- *Authority* : la source d'information et ses expertises ;
- *Accuracy* : la fiabilité, la véracité et l'exactitude du contenu ;
- *Purpose* : les raisons pour lesquelles l'information existe.

Cette méthode se structure sous forme d'un test, proposant plusieurs questions qui permettent d'évaluer et de justifier la fiabilité d'une information d'actualité.

Dans une étude sur la perception qu'ont les jeunes de l'information d'actualité, Tamboer, Kleemans et Daalmans (2022) s'intéressent à la façon dont les jeunes évaluent le contenu informationnel, ainsi que leur motivation à consommer de l'information d'actualité. Les éléments d'évaluation discutés dans l'étude se centrent alors spécifiquement sur la véracité de l'information. Cette perspective rétrécit l'angle que nous souhaitons aborder concernant le rapport à l'information, renforçant l'idée d'une dualité entre l'information « vraie » et l'information « fausse ». Nous souhaitons sortir de cette conception en considérant notamment le rôle que joue l'auteur d'un contenu informationnel. Le sens d'un message dépend de la façon dont il représente la réalité, qui elle-même dépend du contexte professionnel et personnel dans lequel s'ancre l'auteur (Holt et al., 2019) ainsi que du média utilisé pour présenter la réalité (Jolls & Wilson, 2014). L'étude de Tamboer et al. (2022) démontre cependant l'intérêt que représente la dimension d'évaluation du contenu informationnel dans la littérature. Les chercheuses concluent d'ailleurs que les jeunes ont une préférence pour les médias traditionnels quand il est question de juger de la fiabilité d'une information. Ils peuvent adopter plusieurs stratégies d'action : vérifier la source, utiliser le sens commun, vérifier le style d'écriture, regarder le contexte de l'information, en discuter avec des pairs ou des parents, et utiliser d'autres sources. Cependant, les jeunes n'agissent que lorsqu'ils estiment que l'information est importante et leur semble fausse.

2.3. Attitudes

Cette section présente les deux dimensions que nous associons à la catégorie des attitudes : la motivation à s'informer et la confiance accordée aux médias d'information.

2.3.1. Motivation à s'informer

La motivation à s'informer et à consommer de l'information est un élément qui revient régulièrement dans les recherches qui s'intéressent à l'éducation à la littératie des médias d'information (Maksl et al., 2015; Tamboer, Kleemans, & Daalmans, 2022). En effet, l'un des objectifs de la littératie des médias d'information consiste au développement d'une conscience de ses intérêts personnels pour consommer de l'information d'actualité (Ashley, 2020). De plus, si la cette forme de littératie est un ensemble de connaissances et de compétences, ces dernières dépendent de trois facteurs : du savoir-agir qui concerne le fait de savoir mobiliser les ressources nécessaires pour agir, du pouvoir-agir qui renvoie à un contexte et à des conditions sociales permettant aux individus d'agir, et du vouloir-agir qui renvoie à la motivation personnelle (Bihl, 2020; Le Boterf, 2005 cité par Cachet, 2009). Développer son niveau de littératie des médias d'information passe donc, en partie, par un travail sur la motivation à s'informer. En suivant la classification de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), l'idée est donc de développer une motivation intrinsèque chez les individus.

Tout comme pour les pratiques informationnelles, la motivation est discutée de diverses façons dans la littérature :

- La motivation à consommer et accéder à de l'information (Maksl et al., 2015) ;
- La motivation à juger de la fiabilité d'une information (Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al., 2022) ;
- La motivation à personnaliser son expérience informationnelle (Swart, 2021) ;
- Ou encore la motivation à interagir avec les informations, au sens d'y réagir (Chan et al., 2021; Jamsheed & Bin Naeem, 2020; Swart, 2021; Vraga & Tully, 2021).

Chacune de ces perspectives implique l'utilisation de mesures et d'indicateurs variés, étudiant ainsi diverses relations entre la littératie des médias d'information et la motivation. Les paragraphes suivants s'attachent à rendre compte et expliquer cette diversité de sous-dimensions.

2.3.1.1. Motivation à consommer de l'information d'actualité

La majorité des auteurs se concentrent sur la motivation à consommer ou rechercher de l'information d'actualité. C'est notamment le cas de Tsfati et Cappella (2005) qui ont mis en avant plusieurs facteurs de motivation à consommer de l'information d'actualité, qui sont basés sur la théorie des usages et gratifications. Parmi ces facteurs, les auteurs citent les besoins d'intégration sociale, permettant aux individus de ne pas perdre contact avec les autres membres de la société ; les besoins de surveillance, permettant d'avoir connaissance des informations qui touchent directement des éléments de la vie quotidienne ; les besoins de stimulation, consommer de l'information permettant

de « sortir de l'ennui » ; et les besoins de satisfaire ses besoins cognitifs, les actualités étant vues comme des problèmes à résoudre. Ils se sont focalisés sur le besoin de cognition, c'est-à-dire la volonté de s'engager dans la recherche d'informations, le prenant comme prédicteur d'exposition aux médias d'information afin de comprendre le rôle du scepticisme dans la consommation d'informations. Les auteurs montrent ainsi que, pour les individus dont le besoin de cognition est faible, le scepticisme se traduit par une plus faible exposition aux médias d'information. À l'inverse, les individus qui ont un fort besoin de cognition consomment des informations *mainstream*, malgré leur haut degré de scepticisme.

Maksl et al. (2015) ont également travaillé sur la question de la motivation à s'informer. Les auteurs cherchent à vérifier si les mesures développées dans le modèle cognitif de Potter permettent de distinguer les niveaux de littératie des médias d'information. L'un des points de la recherche s'intéresse spécifiquement à la motivation des étudiants à consommer de l'information. Les auteurs ont pour objectif de comprendre le potentiel lien de corrélation entre la motivation et le niveau de littératie des médias d'information. Ils ont ainsi développé une échelle de mesure des niveaux de la littératie selon trois éléments : les connaissances structurelles médiatiques, le besoin de cognition, et le locus personnel (cf. Partie 1 – Section 3.2.3). Par rapport à la littératie des médias d'information, le besoin de cognition est un concept qui peut être utilisé pour discuter de l'engagement dans une activité réflexive, telle que la consommation d'informations. L'étude de Maksl et al. (2015) démontre que les étudiants qui ont un niveau plus élevé de littératie des médias d'information (donc un niveau élevé de connaissances médiatiques, de besoin de cognition et de locus personnel) ont une motivation intrinsèque plus élevée de consommer de l'information que les étudiants qui ont un faible niveau de littératie des médias d'information.

Prenant également appui sur les théories du modèle cognitif de Potter, Tamboer, Kleemans & Daalmans (2022) ont étudié la motivation à consommer de l'information en menant 55 entretiens avec des adolescents entre 12 et 16 ans dans des écoles secondaires des Pays-Bas. Ces discussions ont été retranscrites et codées afin d'en ressortir les enjeux les plus abordés. Elles ont identifié quatre raisons qui motivent les adolescents à consommer de l'information : pour être bien informé, pour faire suite à une pression externe, pour se divertir, et pour apprendre (Tamboer, Kleemans, & Daalmans, 2022). Ces raisons renvoient à la fois à des enjeux citoyens, professionnels et sociaux. Devenir des citoyens critiques et bien informés semble être l'une des raisons qui motive les jeunes à s'informer, mais est plutôt envisagée avec une perspective future, comme une motivation qui arrivera avec l'âge. Les enjeux professionnels et sociaux sont liés à des pressions externes, et donc à une

motivation extrinsèque. Les adolescents mettent principalement en évidence les pressions externes dues à l'école, aux parents, ou à leurs capacités d'intégration sociale. Les envies de se divertir ou d'apprendre renvoient à des motivations intrinsèques, et donc propres aux individus. Il s'agit, cependant, des motivations les moins souvent abordées durant les entretiens. Cette étude permet de montrer que des liens sont faits par les individus entre les comportements critiques de consommation d'informations d'actualité et la motivation. Ils sont également conscients des enjeux derrière la nécessité de consommer de l'information, sans pour autant réussir à les internaliser dans leurs pratiques informationnelles. Ce dernier point renvoie plus ou moins directement à la notion de comportement planifié de Ajzen (1991). Les comportements sont influencés par l'intention de réaliser ce comportement, et donc par la motivation d'y fournir l'effort d'action.

Une autre étude a été menée par Tamboer, Kleemans, Molenaar et al. (2022) afin de vérifier le lien entre la motivation et les pratiques de consommation. Basée sur l'échelle de Maksl et al. (2015), la recherche, menée auprès de 492 jeunes entre 12 et 17 ans, a montré que les personnes qui sentent qu'elles doivent supposément consommer de l'information d'actualité (motivation extrinsèque élevée) ou qui aiment en consommer (motivation intrinsèque élevée) en consomment effectivement davantage.

2.3.1.2. Motivation à juger de la fiabilité des informations d'actualité

Certains auteurs se sont focalisés sur la motivation à juger de la fiabilité des informations. Dans la même étude que celle présentée ci-avant, Tamboer, Kleemans, Molenaar et al. (2022) se sont intéressés spécifiquement à la « motivation pour la littératie des médias d'information ». Les auteurs comprennent cette littératie comme un ensemble de comportements d'analyse et d'évaluation d'informations d'actualité. Par « analyse », ils entendent le fait de prendre du recul lors de la consommation et prendre en considération des critères de confiance, de cadrage et de motivation (commerciale) des médias. Les auteurs spécifient que « l'évaluation » renvoie à des comportements actifs de vérification des sources, comme le fait d'aller chercher d'autres informations ou de *cross-checker* les informations. Les résultats de leur étude indiquent qu'il existe un lien entre la motivation intrinsèque pour la littératie des médias d'information et l'évaluation des informations d'actualité. Les jeunes qui ont une motivation intrinsèque plus élevée pour la littératie des médias d'information s'engageraient plus dans l'évaluation des contenus informationnels. La motivation extrinsèque pour la littératie des médias d'information ne semble, en revanche, pas liée à l'évaluation des informations d'actualité. De plus, ni la motivation intrinsèque, ni la motivation extrinsèque ne modifierait le comportement d'analyse des informations d'actualité. Bien que les individus semblent conscients de

la nécessité d'être critiques dans leur consommation informationnelle, ce qui est également mis en évidence par Swart (2021), ils paraissent cependant manquer de motivation à essayer d'évaluer la fiabilité de ces informations (Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al., 2022). Les auteurs suggèrent qu'un travail s'orientant spécifiquement sur la motivation intrinsèque des jeunes à consommer de l'information permettrait de stimuler leurs comportements de littératie des médias d'information. Même si Swart (2021) n'aborde pas directement la question de la motivation, les résultats de sa recherche soulignent également que les jeunes considèrent la vérification de l'information comme une responsabilité citoyenne, mais estiment qu'il s'agit d'un comportement difficile à adopter.

2.3.1.3. Motivation à personnaliser son expérience informationnelle

Swart (2021) interroge la motivation à personnaliser son expérience informationnelle. Dans sa recherche sur les pratiques informationnelles des jeunes, la chercheuse a interrogé des adolescents et jeunes adultes entre 16 et 22 ans pour discuter de leur consommation d'informations d'actualité et de leurs pratiques informationnelles au quotidien. À la suite d'une série d'entretiens, son étude identifie trois types de pratiques et stratégies informationnelles : l'accès, l'évaluation et l'interaction. La dimension de la motivation que nous souhaitons explorer et discuter dans cette section s'ancre dans les pratiques d'accès. L'évaluation et l'interaction avec les informations concernent des comportements qui seront abordés dans la section concernant la dimension des comportements informationnels (cf. Partie 2 – Section 2.4). L'auteure met en évidence le principe selon lequel le contexte informationnel actuel provoque une attitude passive d'accès à l'information d'actualité. Les comportements de recherche active d'informations d'actualité sont plus rares et la gestion des informations varie d'un individu à un autre. Des modes de personnalisation des structures médiatiques sont possibles, tels que le fait de choisir de suivre un journaliste ou de réagir à un contenu sur les réseaux sociaux pour jouer avec l'algorithme. Ces adaptations personnelles sont souvent relatives aux nouvelles façons de consommer de l'information d'actualité, particulièrement aux réseaux sociaux dans le cas des jeunes, et dépendent en outre de la compréhension de leur fonctionnement. Les jeunes interrogés dans l'enquête de Swart (2021) semblent conscients de la possibilité d'adopter ce genre de comportements de personnalisation, mais indiquent une motivation relativement basse pour les réaliser. Leur découragement peut être expliqué par le fait que les comportements manuels de personnalisation sont laborieux et peuvent engendrer un coût au niveau du temps pour les réaliser. Les répondants semblent aussi avoir la sensation de manquer de contrôle personnel dans l'ajustement de leurs réseaux sociaux. Le manque de compréhension des algorithmes qui dirigent ces médias joue sur les facteurs non motivationnels de personnalisation de l'expérience informationnelle. Les jeunes

interrogés par Swart semblent cependant conscients de la possibilité de personnaliser leur navigation informationnelle.

2.3.1.4. Motivation à interagir avec les informations d'actualité

Une dernière façon de traiter du lien entre motivation et littératie des médias d'information est de discuter de la motivation à interagir avec les informations d'actualité. À la différence de la personnalisation de l'expérience de consommation, la motivation à interagir est directement liée au contenu informationnel plutôt qu'à l'environnement dans lequel les informations d'actualité apparaissent. Les nouvelles modalités de consommation d'information permettent l'émergence de nouveaux comportements d'interaction. C'est particulièrement le cas avec les réseaux sociaux qui se substituent aux médias traditionnels pour les plus jeunes consommateurs d'informations d'actualité. L'engagement envers les informations d'actualité sur les réseaux sociaux peut prendre plusieurs formes telles que le fait de partager (publiquement ou au sein de sa sphère sociale), le fait de commenter, ou encore le fait d'indiquer l'appréciation d'un contenu (comme les *like* (« j'aime ») ou favoris) (Chan et al., 2021; Swart, 2021). Ces interactions constituent une forme de production médiatique, liant l'engagement informationnel au nouveau rôle des récepteurs d'informations, rappelant le contexte médiatique changeant dans lequel émerge les définitions de la littératie des médias d'information (Campos, 2018; Vraga & Tully, 2021).

Jamsheed et Bin Naeem (2020) ont cherché à comprendre les motivations relatives à ces modes d'interaction, particulièrement en ce qui concerne le partage d'informations d'actualité. Les résultats de leur étude indiquent que les motivations principales de partage d'une information sont l'expression libre personnelle, le fait de vouloir changer les points de vue de son cercle social, le fait d'être le premier à partager une actualité, et la motivation de divertissement (comme le fait de volontairement partager une fausse information pour faire réagir). Cependant, dans la même étude, les auteurs documentent le fait que les individus qui partagent une information sur les réseaux sociaux ne vérifient pas systématiquement la fiabilité de celle-ci, ce qui fait un lien direct avec le comportement critique dont discute la littératie des médias d'information (Jamsheed & Bin Naeem, 2020).

Dans une autre recherche ciblée sur les pratiques des jeunes, Swart (2021) indique que la motivation principale pour interagir avec les informations d'actualité n'est pas de partager pour donner des opinions différentes, mais plutôt de prévenir son cercle, dans une démarche plus sociale et citoyenne. Les motivations d'engagement seraient différentes en fonction du profil des individus, et plus spécifiquement de l'âge.

2.3.2. Confiance dans les médias d'information

La seconde attitude dont nous discutons dans cette thèse est la confiance accordée aux médias d'information. Celle-ci est étudiée en lien avec la littératie des médias d'information notamment car le contexte informationnel contemporain est confronté à une baisse générale de confiance (Bonnet & Rosenbaum, 2020; San Martin, 2011). L'un des objectifs de l'éducation aux médias d'information serait alors de permettre aux individus de naviguer plus facilement dans l'environnement médiatique, malgré le climat d'incertitude qui y règne. Si cette baisse de confiance est présente dans toutes les sphères médiatiques (journaux, radio, télévision), elle est notamment due à l'augmentation de la place des réseaux sociaux dans l'environnement informationnel et aux changements que cela a provoqué chez les récepteurs d'information (Chan et al., 2021; Paisana et al., 2020). En effet, ceux-ci ne sont plus uniquement des consommateurs, mais deviennent également des producteurs d'informations d'actualité, remettant en question les lignes qui définissent le rôle des journalistes. La problématique de la confiance accordée aux médias d'information est également discutée en relation avec les questions de mésinformation et les *fake news* (Bonnet & Rosenbaum, 2020; McDougall, 2019). La confiance est par ailleurs considérée par certains auteurs comme la clé permettant d'accéder à l'information (Paisana et al., 2020). Elle semble donc essentielle et au cœur du développement de la littératie des médias d'information.

Dans leur étude ayant pour objectif d'adapter le modèle cognitif de Potter (2004) à la littératie des médias d'information, Maksl et al. (2015) ont développé une échelle pour mesurer la confiance que les individus accordent aux médias, basée sur le travail de Tsfati et Cappella (2005). La mise en place de cette échelle a permis à Maksl et al. (2015) de démontrer qu'au plus le niveau de littératie des médias d'information est élevé, au plus les individus sont sceptiques envers l'information qu'ils rencontrent. Cette conclusion rejoint celle du *Digital News Report* publié en 2018. Les chercheurs se sont intéressés aux connaissances concernant la production des informations, mais également à la confiance accordée aux informations d'actualité (Ashley, 2020; Newman et al., 2018). La recherche conclut qu'au plus les individus savent comment sont produites les informations d'actualité, au plus ils sont conscients de leurs limites et imperfections. Cela pourrait expliquer pourquoi le niveau général de confiance en l'information n'augmente pas de manière significative malgré une augmentation du niveau de littératie des médias d'information chez les individus qui ont participé à l'enquête (Ashley, 2020). Cela rejoint également les études respectives de Johnson et St. John III (2021) et de Lee (2015) qui montrent la difficulté de reconstruire la confiance du public, malgré la transparence des journalistes dans leurs méthodologies de travail.

En s'intéressant aux techniques que les jeunes mobilisent pour consommer les informations sur les réseaux sociaux, Swart (2021) indique que les participants à son enquête ont tendance à avoir confiance en les médias qu'ils connaissent, sans particulièrement entreprendre des vérifications croisées pour confirmer leur ressenti.

Dans leur recherche étudiant les comportements liés à la littératie des médias d'information sur les réseaux sociaux, Vraga et Tully (2021) ont également discuté de la confiance, en la mesurant au départ du scepticisme. Les chercheuses mettent en relation le besoin de cognition, la façon dont les participants perçoivent leur littératie médiatique, la valeur qu'ils accordent à la littératie médiatique et le niveau de littératie des médias d'information, avec le scepticisme sur les réseaux sociaux. La recherche permet de démontrer que le besoin de cognition, la valorisation de la littératie médiatique et le niveau de littératie des médias d'information sont associés à un plus grand scepticisme envers l'information. À l'inverse, la perception que sa propre littératie médiatique est haute est liée à une exposition plus importante d'informations et de contenus politiques sur les réseaux sociaux, mais à un scepticisme réduit par rapport à ces informations. Les chercheuses émettent l'hypothèse que les individus ont le sentiment d'être capables de distinguer un fait d'une fiction et sont donc plus confiants envers leurs capacités à identifier ces différentes formes d'informations.

2.4. Comportements informationnels

Une dernière dimension régulièrement soulignée est l'étude des comportements informationnels des individus. Les comportements informationnels spécifiques aux médias d'information sont généralement étudiés dans la littérature au départ de quatre indicateurs :

- L'accès à et la navigation dans l'environnement médiatique (Huber et al., 2022; Swart, 2021; Tamboer, Kleemans, & Daalmans, 2022) ;
- Les types de médias et d'information rencontrés (Bowe, 2019; Chan et al., 2021; Jamsheed & Bin Naeem, 2020; Maksl et al., 2015) ;
- L'interaction avec les informations (Chan et al., 2021; Swart, 2021; Tamboer, Kleemans, & Daalmans, 2022) ;
- Les actes de vérification du contenu informationnel (Guldin et al., 2021; Huber et al., 2022; Jamsheed & Bin Naeem, 2020).

Cette section essaye de rendre compte de ces différents indicateurs, de ce à quoi ils renvoient et des conclusions des recherches qui les étudient.

2.4.1. La navigation dans l'environnement médiatique

L'environnement médiatique est abordé dans la littérature en fonction de la façon dont les consommateurs accèdent à l'information et naviguent dans l'environnement informationnel (Tully et al., 2022). L'accès à l'information peut être passif, l'individu ne cherche pas de lui-même à être confronté à une information médiatique, ou actif, l'individu est impliqué dans les processus d'accès et de navigation informationnels. En étudiant les stratégies des jeunes à consommer de l'information d'actualité, Swart (2021) discute les tactiques de personnalisation de la navigation dans le contexte informationnel. Selon elle, la littératie des médias d'information devrait permettre une meilleure exploitation des structures et designs des plateformes. Elle montre cependant que les jeunes sont relativement passifs dans leur consommation d'informations d'actualité. Ils semblent être stimulés par les notifications des applications ou par les recommandations algorithmiques des réseaux sociaux plutôt qu'acteurs de leurs propres recherches informationnelles. Ils sont pourtant conscients qu'ils peuvent agir sur leur environnement médiatique en personnalisant leur navigation par des actes tels que suivre un compte sur les réseaux sociaux, réagir à un contenu (commentaire, *like*/réaction, partage), ou encore adapter son comportement en ajustant le temps passé devant un contenu pour tenter de modifier l'algorithme. Ces stratégies actives de navigation dépendent de la motivation à contrôler l'expérience personnelle (Swart, 2021). Nous pouvons y faire un parallèle avec le concept de *media locus of control* (MLOC), discuté, entre autres, par Maksl et al. (2017). Il s'agit du degré de contrôle qu'une personne considère avoir sur l'influence qu'exercent les médias d'information sur sa propre consommation (Tully et al., 2022). Pour prendre ce locus en compte, les chercheurs ont demandé aux participants de leur recherche d'évaluer leur degré d'accord, sur une échelle en cinq points, par rapport à six affirmations, et notamment « Je suis en contrôle de l'information que je reçois de médias d'information »[29] (Maksl et al., 2017).

2.4.2. Les types de médias rencontrés

Une seconde façon d'étudier les comportements informationnels est de prendre appui sur les types de médias d'information rencontrés et consommés par les individus. Il est possible de discuter des médias en fonction de leurs canaux de diffusion (chaines de télévision, chaines de radio, sites internet, réseaux sociaux, journaux papier, etc.), en fonction des plateformes qu'ils utilisent (Facebook, Twitter, etc.), ou encore en fonction de leur titre (RTBF, RTL, LeSoir, FranceInfo, etc.) Cette distinction peut être comprise différemment entre les chercheurs et les individus, c'est notamment ce que l'étude de Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al. (2022) a démontré. Les auteurs ont cherché à

[29] [Traduction personnelle] "I am in control of the information I get from the news media." (p. 6)

analyser la fréquence de consommation de l'information selon différents formats médiatiques, dans le but de développer un modèle compréhensif de la littératie des médias d'information. Ils ont demandé aux participants de préciser la fréquence avec laquelle ils recouraient à certains types de médias (presse, télévision, radio, internet, réseaux sociaux, autres personnes[30], autres). Les résultats révèlent que l'option permettant aux participants d'ajouter eux-mêmes un autre type de format médiatique a principalement servi à préciser les catégories proposées, comme les noms des réseaux sociaux ou des sites internet spécifiques qu'ils consultent.

Chan et al. (2021) se sont également intéressés aux fréquences d'usage des sources d'information d'actualité, en ayant un focus particulier sur les réseaux sociaux. Les chercheurs ont réalisé une étude en comparant sept pays caractérisés par un système démocratique. Ils ont demandé aux participants d'indiquer, parmi plusieurs propositions de réseaux sociaux (Twitter, Facebook, Instagram, Pinterest, etc.), « celui ou ceux qu'ils ont utilisé pour trouver, lire, regarder, partager ou discuter d'information au cours de la dernière semaine »[31]. Les réponses ont permis d'indiquer les huit plateformes les plus utilisées pour chaque pays. L'étude montre ainsi l'intérêt qu'ont les chercheurs à comprendre les modes de consommation de l'information. Les chercheurs prennent également en considération la variété des formats médiatiques employés.

Une autre distinction des types de médias rencontrés est réalisée par Maksl et al. (2015) qui ont interrogé la consommation informationnelle hebdomadaire des individus dépendamment de leurs formats : journaux, programmes à la télévision, programmes à la radio, ou au travers d'internet, et non pas des réseaux sociaux spécifiquement. Cette distinction englobe les médias selon leur catégorisation traditionnelle. Les chercheurs ont ainsi demandé aux participants de leur enquête de décrire, pour chaque catégorie, s'ils consomment des informations via ces formats médiatiques et d'estimer leur temps d'utilisation par semaine (en minutes) pour chacun. L'objectif de la recherche menée par Maksl et al. (2015) est d'adapter le modèle de Potter de la *News Media Literacy*, notamment en vérifiant le lien entre le niveau de littératie des médias d'information et la consommation d'informations. L'hypothèse selon laquelle les participants avec un niveau plus haut de littératie des médias d'information consommeraient plus d'informations d'actualité que les répondants avec un niveau plus faible n'a pas pu être confirmée lors des analyses de cette recherche.

[30] Dans ce contexte, « autres personnes » est un item considéré ici comme un média, dans la mesure où il s'agit d'un moyen de transmission d'informations (Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al., 2022, p. 10)
[31] [Traduction personnelle] "Which, if any, of the following have you used for finding, reading, watching, sharing or discussing news in the last week?" (p. 9)

La différence de consommation en fonction des formats médiatiques est également discutée dans une étude de Jamsheed & Bin Naeem (2020) sur la façon dont les étudiants en droit identifient une *fake news*. Afin de dresser un profil sur la consommation d'information des étudiants, les chercheurs ont mis en place plusieurs échelles de mesure. Ils ont notamment interrogé la fréquence avec laquelle les étudiants s'informent en fonction du format médiatique. La majorité des répondants consomment ainsi des informations d'actualité à partir des réseaux sociaux et des sources électroniques, suivi par la presse et les amis ou proches. À l'inverse, les blogs et les bibliothécaires sont les sources d'information les moins fréquemment utilisées pour les étudiants.

2.4.3. L'interaction avec le contenu informationnel

En troisième lieu, l'interaction (*engagement*) avec le contenu informationnel est un indicateur régulièrement mobilisé pour étudier et discuter des comportements informationnels. Ashley (2019) indique par ailleurs que l'un des objectifs de la littératie des médias d'information est de permettre aux individus d'interagir avec l'environnement informationnel afin d'accomplir leurs devoirs démocratiques.

Dans la recherche de Chan et al. (2021) présentée dans la sous-section précédente, les auteurs se sont intéressés à la consommation d'information sur les réseaux sociaux et ont discuté plusieurs hypothèses liées à l'interaction avec l'information. Les données ont permis de montrer que l'usage de plusieurs réseaux sociaux est positivement corrélé à une plus grande interaction de la part des individus. De même, le fait de suivre des organes de presse et des journalistes sur les réseaux sociaux est positivement corrélé au fait d'interagir avec l'information d'actualité.

Comme indiqué précédemment, Swart (2021) discute à plusieurs reprises des moyens d'interaction qu'ont les jeunes avec les médias d'information, particulièrement sur les réseaux sociaux. À la suite de son étude, Swart montre que les jeunes n'interagissent pas avec les informations dans le but de partager publiquement leurs opinions. Ils seraient plutôt contre cette pratique, spécifiquement quand il s'agit de sujets qui sont susceptibles de provoquer des désaccords. D'après la chercheuse, les jeunes interagissent avec les médias sociaux dans le but de gérer leurs informations personnelles, ayant conscience de la nécessité de sécuriser leurs données en ligne. Ces modalités d'interactions renvoient alors au fait de partager des informations dans des groupes privés ou à un nombre de personnes restreint, de partager des informations via des canaux temporaires (comme les *stories* sur Instagram ou Snapchat) ou encore de supprimer des publications après un certain temps (Swart, 2021). Swart discute des interactions sur les réseaux sociaux en englobant les interactions avec toutes sortes

d'informations, dont les contenus personnels et de divertissement. Même si nous ne nous intéresserons qu'aux informations d'actualité, son étude pose des bases utiles pour mesurer les modes d'interaction avec les contenus sur les réseaux sociaux.

2.4.4. Les comportements de vérification de l'information

Enfin, la littératie des médias d'information est souvent associée à la vérification des informations d'actualité, renvoyant ainsi aux problématiques relatives aux *fake news* et à leur présence dans le paysage médiatique (Ashley, 2020). Un climat d'incertitudes est apparu dans le contexte informationnel actuel, les individus ayant de moins en moins confiance en l'information rapportée par les médias (Bonnet & Rosenbaum, 2020). Plusieurs chercheurs ont abordé cette problématique et se sont alors intéressés aux pratiques de vérification des consommateurs d'informations.

Un lien peut être tissé avec la motivation à consommer de l'information, qui s'intègre à la question des comportements de vérification de l'information. Le besoin de cognition est par ailleurs discuté par plusieurs auteurs en tant que plaisir qu'éprouve un individu à penser de manière rationnelle, et donc à réfléchir (Huber et al., 2022). Ce besoin de cognition peut jouer sur la motivation intrinsèque à consommer de l'information de manière critique. Même si nous ne souhaitons pas nous orienter exclusivement sur les questions relatives aux *fake news*, les recherches qui se focalisent sur le besoin de cognition semblent démontrer que celui-ci joue un rôle significatif dans la consommation critique d'informations d'actualité et de déconstruction de la mésinformation (Huber et al., 2022). Ce besoin de cognition, en impactant la motivation à s'informer, joue donc un rôle dans la prise de décisions relative à la vérification des informations.

En s'intéressant au rapport qu'ont les étudiants en droit avec les *fake news*, Jamsheed & Bin Naeem (2020) ont notamment mesuré la fréquence à laquelle les étudiants vérifient l'authenticité d'une information. De façon générale, l'étude montre une fréquence moyenne assez faible des modes de vérification des informations. Les répondants ont plus fréquemment tendance à prendre en considération le nombre de vues et de partages d'une information. La vérification de l'origine de la source ou la remise en question de l'objectivité de l'information sont plus rarement sélectionnées.

Dans son étude, Swart (2021) s'est intéressée à la façon dont les jeunes évaluent la fiabilité d'une information, et distingue les vérifications *individuelles* des vérifications *sociales*. Les premières renvoient à des pratiques de vérification qui peuvent être liées soit au contenu (telles que le fait de croiser différentes sources et connaissances/expériences personnelles), soit à la source (comme le fait de repérer l'auteur), soit au format (prenant donc en compte les images ou le style de langage). Les

vérifications sociales renvoient au fait de prendre en compte l'avis et les réactions d'autres personnes proches (amis, famille) ou éloignées (commentaires, réactions du public). Cette catégorie sociale fait par ailleurs écho à une étude qui suggère que les individus ont moins tendance à vérifier une information lorsqu'ils perçoivent la présence d'autres personnes (Jun et al., 2017). Des études montrent également que les individus ont tendance à faire confiance à leurs proches, et que cette confiance réduit la probabilité à vérifier l'information (Bilodeau & Khalid, 2024). Swart précise que, bien que les jeunes soient conscients de la possibilité de se tromper, ils ne vérifient la fiabilité d'une information qu'en fonction de ce qu'ils estiment être des « *red flags* ». Ils emploient ainsi des techniques de raccourci pour juger de la fiabilité, telles que la réputation attribuée à un média, le nombre d'abonnés, ou le style d'écriture.

Dans le même ordre d'idées, Tandoc et al. (2018) ont distingué deux étapes dans le processus d'authentification d'une information : d'abord une authentification interne, ensuite externe. Durant la première étape, l'individu se base sur son jugement personnel ou ses expériences personnelles (*the self*), la crédibilité de la source (*the source*) et les caractéristiques du contenu (*the message*). S'il estime que l'information est authentique à la suite de ces trois éléments, l'information est considérée comme vraie. Si non, il effectue une authentification dite « externe ». Ce processus peut être soit accidentel, lorsque les éléments d'authentification sont trouvés de manière passive (en voyant une information via un autre média d'information, par exemple), soit intentionnel, lorsque les éléments d'authentification sont recherchés activement (en demandant explicitement à un ami, par exemple). Ces stratégies d'authentification peuvent également être interpersonnelles et dépendre ainsi des relations personnelles de l'individu, ou institutionnelles, s'appuyant sur les institutions médiatiques. Dans sa recherche sur les comportements d'identification pour vérifier une information, Chan (2022) tente de vérifier les liens entre le niveau de littératie des médias d'information et les actes d'authentification tels que définis par Tandoc et al. (2018) dans la perception de la véracité des informations sur les réseaux sociaux. Concernant les actes internes d'authentification, sa recherche indique qu'un bon niveau de littératie des médias d'information prédirait l'usage de l'expérience personnelle et des caractéristiques de contenu pour vérifier une information en ligne, mais pas de la crédibilité de la source. En ce qui concerne les actes externes d'authentification, la littératie des médias d'information serait corrélée positivement aux actes de vérification intentionnels institutionnels, mais négativement aux actes intentionnels interpersonnels et aux actes passifs.

2.5. Une variété de dimensions

Nous l'avons vu dans cette section, chacune des dimensions que nous avons évoquées est définie différemment selon les chercheurs. De cette façon, l'évaluation des connaissances peut s'intéresser à des connaissances sur l'environnement médiatique et les structures informationnelles, mais peut aussi interroger les processus de création et de diffusion de l'information, ou encore les faits d'actualité ou les évènements politiques récents. L'étude des comportements informationnels peut s'intéresser aux accès des répondants à l'information, à l'interaction qu'ont les récepteurs avec l'information, ou aux usages et fréquences d'usage des différents médias. Certains considèrent, par ailleurs, que la motivation à s'informer fait partie intégrante des comportements informationnels (Ahmed, 2023). La confiance accordée aux médias et aux journalistes peut aussi être perçue comme une composante des comportements informationnels (Notley & Dezuanni, 2019), ou comme une dimension au cœur des capacités de production d'un jugement de fiabilité puisqu'elle peut être mise en relation avec le scepticisme (M. Kim, 2017; Tu, 2024; Vraga & Tully, 2021). Certains auteurs font la distinction entre la « *news literacy* » en tant qu'ensemble de connaissances, et les comportements littérés (*News Literacy Behaviors* ou *News Literacy Skills*) (Chan et al., 2021; Guldin et al., 2021; Jamsheed & Bin Naeem, 2020; Vraga et al., 2021). Ils associent alors les capacités de déconstruction d'un contenu informationnel avec les capacités de jugement de la fiabilité et les comportements informationnels des répondants. À ces différentes dimensions s'ajoutent également les questions de besoin de cognition (Maksl et al., 2015; Potter, 2004) et de pensée critique (Dalisay & Yamamoto, 2024; Kruger, 2017) qui sont parfois mobilisées comme des dimensions à part, ou qui rejoignent certaines des dimensions préalablement citées.

Certains liens entre ces dimensions, et donc la façon dont elles peuvent s'influencer ou s'associer, sont étudiés dans la littérature, mais il n'y a pas d'étude systématique qui interroge l'ensemble des liens entre ces dimensions. Lorsque la littératie des médias d'information est évaluée au départ des connaissances sur l'environnement médiatique et journalistique, nous observons qu'un niveau élevé de littératie des médias d'information est associé positivement à la capacité de juger un contenu informationnel, principalement les *fake news* et l'identification de celles-ci (Chan et al., 2021; Chung et al., 2022; Ku et al., 2025). Le niveau de connaissances aurait également un effet sur les comportements informationnels, puisque les consommateurs d'information avec un niveau supérieur de connaissances auraient moins tendance à partager des contenus informationnels et politiques (Vraga & Tully, 2021), mais interagiraient plus avec les contenus informationnels sur les réseaux sociaux et en consommeraient plus (Callecod-Weinrich & Krek, 2025; Chan et al., 2021; Edgerly, 2022). La connaissance augmenterait aussi le niveau de confiance accordée dans les contenus

informationnels (Paisana et al., 2020). La capacité à déconstruire et évaluer un contenu informationnel serait positivement corrélée aux comportements informationnels, et notamment à la recherche de discussions sur les contenus informationnels pour confronter des points de vue (B. Kim, 2023), de même que la capacité à juger la fiabilité des informations qui impliquerait une réduction de partage de contenus mésinformants ou désinformants (Deng & Ahmed, 2025). La capacité de juger la fiabilité et l'intention de vérifier les informations seraient aussi corrélées à la confiance accordée aux médias (Kožuh & Čakš, 2023; Tu, 2024). Par ailleurs, le niveau de confiance, ou de méfiance, serait corrélé aux comportements informationnels (Wu et al., 2023). Comme énoncé plus haut, la motivation et les comportements informationnels sont parfois considérés comme faisant partie intégrante l'une de l'autre (Ahmed, 2023). L'ensemble de ces associations sont illustrées par la Figure 1 ci-dessous :

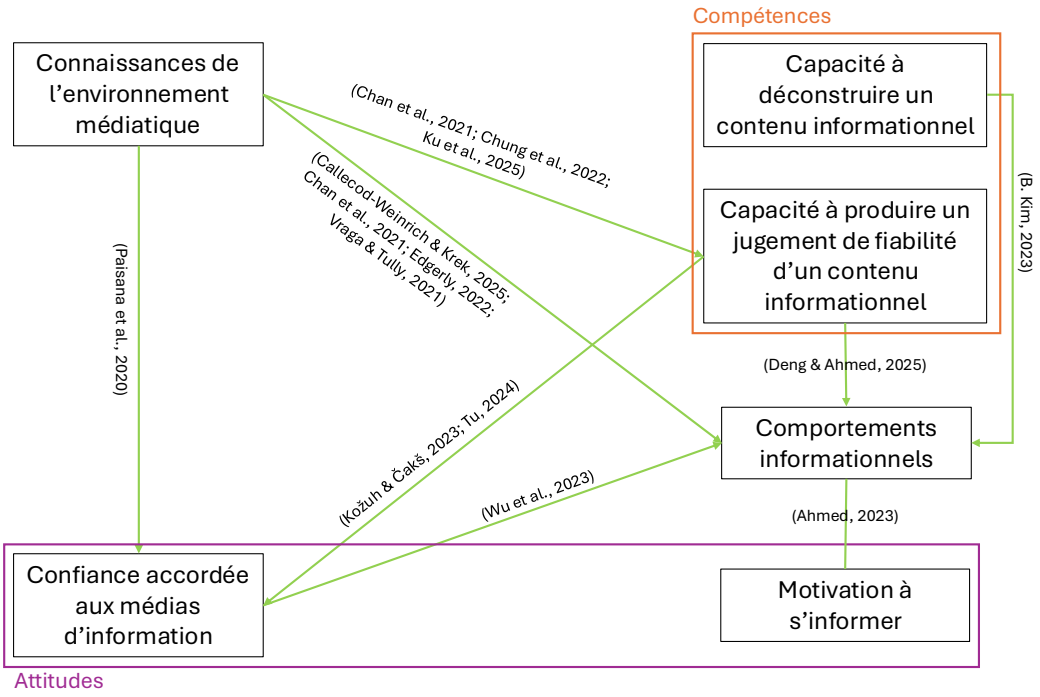


Figure 1 – Synthèse des relations issues de la littérature entre les dimensions de la littératie des médias d'information

Ces différences de conceptualisation des dimensions amènent à s'interroger sur les méthodologies employées pour mesurer chacune de ces dimensions. La section suivante s'attache à présenter la façon dont les six dimensions sont évaluées dans la littérature.

3. Mesures de la littératie des médias d'information

Les six dimensions qui ont été présentées dans la partie précédente (connaissances des médias, déconstruction des contenus informationnels, jugement de fiabilité d'une information, motivation à s'informer, confiance accordée aux médias d'information, et comportements informationnels) posent les bases théoriques permettant de couvrir les différentes façons d'aborder la littératie des médias d'information. Cette section clôture le cadrage théorique en se concentrant sur la façon dont ces six dimensions sont mesurées et évaluées dans la littérature. Nous reprenons donc la même structure que pour la section précédente, en partant des quatre catégories de dimensions (connaissances, compétences, attitudes et comportements), et en nous focalisant sur les méthodologies employées par les chercheurs et les indicateurs de mesures, plus que sur les résultats des études.

3.1. Connaissances

Les études qui ont évalué les effets du programme de *news literacy* de l'Université de Stony Brook se sont intéressées aux connaissances médiatiques acquises à la suite de la participation à ce programme. L'instrument de mesure qui a été développé par Maksl et al. (2015) comprend notamment un questionnaire composé de quinze questions à choix multiples. Les questions se concentrent spécifiquement sur les connaissances des institutions de production des informations, la façon dont ces informations sont produites et les effets potentiels des médias (Maksl et al., 2015). L'environnement médiatique ciblé est le paysage médiatique américain, et certaines questions font donc référence à des questions sur l'actualité américaine. Les questions traitent par exemple des différences entre les médias d'information publics et privés, des influences politiques, de la représentation dans les médias d'information, des modes de réception du public, de la distinction entre faits et opinions, ou encore des financements de la sphère médiatique (Maksl et al., 2017). Cette échelle des connaissances médiatiques est régulièrement employée dans la recherche lorsqu'il est question d'évaluer un niveau de littératie des médias d'information. Étant construite pour correspondre à l'environnement médiatique américain, elle est souvent adaptée en fonction du contexte dans lequel elle est réutilisée (Chan, 2022; Paisana et al., 2020). C'est par exemple le cas d'une étude menée par Paisana et al. (2020) sur la consommation des informations d'actualité au Portugal. Trois des quinze questions du questionnaire original ont été utilisées afin de mesurer un niveau de littératie des médias d'information. Celles-ci étaient respectivement :

- « Parmi les organes de presse suivants, lequel ne dépend pas principalement de la publicité pour son financement ? » ;

- « Parmi les personnes suivantes, laquelle est généralement responsable de la rédaction d'un communiqué de presse ? » ;
- « Comment sont prises la plupart des décisions individuelles concernant les actualités à montrer aux utilisateurs sur Facebook ? »[32] (Paisana et al., 2020).

Le modèle des « 5C » qu'ont élaboré Vraga et al. (2021) a également été adapté en questionnaire pour évaluer les connaissances médiatiques (Ashley et al., 2023; Chan, 2022). Ce questionnaire est basé sur le questionnaire de Maksl et al. (2015), en reformulant les quinze questions afin d'évaluer la connaissance des participants autour des cinq domaines du modèle (contexte, création, contenu, circulation, et consommation des informations). Chan (2022) a ainsi produit un questionnaire à choix unique, orienté sur le paysage médiatique chinois, en adressant deux questions pour chacun des cinq domaines du modèle. Les questions concernent des connaissances spécifiques au contexte chinois, en reprenant des noms de chaines chinoises, ainsi que des connaissances plus générales liées aux métiers du journalisme et aux modes de production des informations d'actualité.

Le modèle d'évaluation de la littératie des médias d'information développé par Ashley et al. (2013), et basé sur les recherches de Primack et al. (2006), est composé de quinze affirmations qui reprennent les trois domaines de compréhension des médias (auteurs et public (AA), messages et significations (MM), représentation et réalité (RR)). Les individus doivent se positionner par rapport à ces affirmations en indiquant leur degré d'accord sur une échelle de Likert en sept points (1 = tout à fait en désaccord ; 7 = tout à fait d'accord). Ces affirmations[33] sont :

- Pour le *domaine AA* : « Le propriétaire d'une agence médiatique influence le contenu qui y est produit » ; « Les agences de presses choisissent les informations en fonction de ce qui attire la plus grande audience » ; « Les individus peuvent trouver des sources d'information qui reflètent leurs propres valeurs politiques ».

[32] [Traduction personnelle] "Which of the following news outlets does not depend primarily on advertising for financial support?"; "Which of the following is typically responsible for writing a press release?"; "How are most of the individual decisions about what news stories to show people on Facebook made?" (p. 109)

[33] [Traduction personnelle] "The owner of a media company influences the content that is produced."; "News companies choose stories based on what will attract the biggest audience."; "Individuals can find news sources that reflect their own political values."; "People pay more attention to news that fits with their beliefs than news that doesn't."; "Two people might see the same news story and get different information from it."; "People are influenced by news whether they realize it or not."; "News coverage of a political candidate will influence people's opinions."; "News is designed to attract an audience's attention."; "Lighting is used to make certain people in the news look good or bad."; "Production techniques can be used to influence a viewer's perception."; When taking pictures, photographers decide what is most important."; "News makes things more dramatic than they really are."; "A news story that has good pictures is more likely to show up in the news."; "A story about conflict is more likely to be featured prominently."; "A journalist's first obligation is to the truth" (p. 13)

- Pour le *domaine MM* : « Les gens prêtent plus attention aux informations qui correspondent à leurs croyances qu'aux informations qui n'y correspondent pas », « Deux personnes peuvent voir le même article d'information et percevoir des informations différentes », « Les gens sont influencés par les informations, qu'ils le réalisent ou non », « La couverture médiatique d'un candidat politique va influencer les opinions », « Les informations sont développées pour attirer l'attention de l'audience », « La 'mise en lumière' est utilisée pour faire apparaitre positivement ou négativement certaines personnes dans les actualités », « Les techniques de production peuvent être utilisées pour influencer la perception de l'audience », « Quand ils prennent des photos, les photographes décident de ce qui est important ».
- Pour le *domaine RR* : « Les informations rendent les choses plus dramatiques qu'elles ne le sont réellement », « Un contenu informationnel qui présente de belles photos a plus de chance d'apparaitre dans les actualités », « Une information sur un conflit a plus de chance d'être mis en évidence », « La première obligation du journaliste est de dire la vérité ».

Ce mode d'évaluation ne mesure ni des connaissances, ni des capacités. Cependant, en demandant aux répondants de se positionner par rapport à ces thématiques, nous pouvons supposer que les répondants montrent leur compréhension du fonctionnement du système médiatique plus que leurs capacités de déconstruction. Nous considérons que l'échelle créée par Ashley et al. (2013) évalue donc la connaissance des individus, et c'est la raison pour laquelle nous présentons cette échelle de mesure dans cette section et non pas dans la section sur les capacités de déconstruction de l'information d'actualité.

3.2. Compétences

3.2.1. Capacité de déconstruction de l'information d'actualité

La capacité de déconstruction d'une information d'actualité peut être travaillée de différentes façons selon les auteurs. Certains s'intéressent particulièrement au développement d'un regard journalistique, comme c'est le cas du programme de l'Université de Stony Brook qui propose aux étudiants des grilles de lecture des informations (Ashley, 2020; Fleming, 2014). Cette perspective peut également faire référence aux capacités de jugement de fiabilité de l'information, discutées dans la section suivante.

En s'intéressant à l'application de la littératie des médias d'information, Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al. (2022) ont développé une échelle afin de mesurer la fréquence de réalisation de certaines actions d'analyse de l'information. Les chercheuses ont donc créé une échelle où les

individus doivent auto-évaluer la fréquence à laquelle ils réalisent quatre actions[34], comprenant : (1) regarder de façon critique une information d'actualité, (2) s'interroger sur la fiabilité d'une information, (3) s'interroger sur les raisons pour lesquelles les informations sont présentées d'une certaine façon, et (4) s'interroger sur les techniques utilisées pour attirer l'attention. L'évaluation de la fréquence de réalisation de ces actions se fait au moyen d'une échelle auto-déclarative de Likert en six points (1 = jamais, 6 = toujours).

Dans leur recherche sur l'évaluation d'un programme d'éducation aux médias et à l'information en Ukraine, Murrock et al. (2018) évaluent la façon dont les citoyens analysent deux articles de presse, l'un objectif et l'autre désinformant. Leur méthodologie s'appuie sur des questions d'analyse issues des recherches de Hobbs et Frost (2003) et de Arke et Primack (2009). En utilisant un questionnaire écrit, les chercheurs s'intéressent à différents éléments que les répondants peuvent identifier : les objectifs du média, l'émetteur du contenu informationnel, les points de vue alternatifs ou omis, les techniques de manipulation, la capacité à identifier les techniques de construction, ou encore la corrélation entre l'identification des techniques de construction et la compréhension à la lecture.

Comme l'étudient Jang et Baek (2025), la capacité de déconstruction d'une information peut être mesurée par rapport à l'identification des objectifs de l'auteur, du public ciblé, du ton du message, ou des effets du contenu sur la perception du public. Dans leur recherche, l'évaluation repose sur une série de courts articles de presse de quelques lignes, créés par les chercheurs, qui sont suivis par des questions à choix multiples. Ces questions sont également issues de l'approche de la déconstruction de Hobbs et Frost (2003). À chaque bonne réponse, un point est attribué au participant. À l'instar du mode d'évaluation de Ashley et al. (2013) sur le cadre conceptuel de Primack et al. (2006), cette méthode de mesure scorée rend floue la distinction entre l'évaluation de la compétence de description et l'évaluation des connaissances médiatiques.

3.2.2. Capacité de production et de justification des jugements de fiabilité

Les recherches en littératie des médias d'information abordent régulièrement la production d'un jugement de fiabilité des informations en tant qu'objectif des compétences en littératie des médias d'information. Cependant, peu de chercheurs évaluent la fiabilité en tant que capacité concrète. Lorsqu'il est question de capacité, le focus est plutôt orienté sur la reconnaissance des *fake news* ou de la mésinformation en générale. Dans son étude, Chan (2022) confronte des participants à des titres

[34] [Traduction personnelle] "1. How often do you critically look at a news item? 2. How often do you reflect on whether a news message is trustworthy? 3. How often do you reflect on why a source frames the news in a certain way? 4. How often do you reflect on which tricks have been used to catch your attention?" (p. 25)

d'information faux ou vrais, et leur demande d'indiquer les actes qu'ils réalisent pour juger qu'une information est fausse (ce qu'il nomme les « actes internes d'identification »), ainsi que les comportements qu'ils adoptent suite à l'exposition au titre de l'information (« actes externes d'identification »). Jones-Jang et al. (2021) ont également travaillé sur les questions d'identification des *fake news*, en présentant des informations sous le format de liens de publications sur Facebook. Ils lient alors la capacité à distinguer les vraies informations des fausses informations à d'autres variables, comme le niveau de littératie médiatique, de littératie des médias d'information ou encore de littératie digitale, mesurées par des échelles de positionnement personnel (Jones-Jang et al., 2021).

Comme cela été mentionné précédemment, les études qui discutent du jugement de fiabilité l'abordent généralement au départ de la perception que les individus ont de leurs propres modes d'évaluation de l'information (Chan, 2022; Farmer, 2019; Jamsheed & Bin Naeem, 2020; Swart, 2021). C'est notamment le cas dans une étude de Tully et al. (2022), où les chercheurs présentent des tweets manipulés à des participants dans l'objectif de comprendre la réaction des individus face à ces informations, au départ d'échelles de perception. Suivant également cette méthodologie d'auto-déclaration, Tamboer, Kleemans, Molenaar et al. (2022) demandent à leurs participants d'indiquer leur degré d'accord concernant six capacités liées à l'évaluation de contenus informationnels. Les chercheurs utilisent alors une échelle de Likert en six points (1 = pas du tout ; 6 = totalement). Les capacités interrogées, présentées comme des « *news literacy skills* », sont les suivantes[35] :

- « Je suis capable de trouver de l'information digne de confiance. » (1) ;
- « Je suis capable de bien comprendre les informations. » (2) ;
- « Je suis capable d'avoir un regard critique sur les messages informationnels. » (3) ;
- « Je suis capable de réfléchir aux raisons pour lesquelles une source présente la même information différemment d'une autre source. » (4) ;
- « Je suis capable de juger si un message informationnel est digne de confiance. » (5) ;
- « Je suis capable de juger si un message informationnel est correct. » (6).

Dans la même étude, les chercheurs se renseignent aussi sur la fréquence de réalisation d'actions d'évaluation de l'information. Pour ce faire, Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al. (2022) ont développé une échelle de mesure proposant quatre questions de fréquence de vérification[36] : de la

[35] [Traduction personnelle] "I am able to find news that is trustworthy." (1); "I am able to understand news well." (2); "I am able to take a critical look at a news message." (3); "I am able to reflect on why one source frames the same news differently than another source." (4); "I am able to judge whether a news message is trustworthy. (5); "I am able to judge whether a news message is correct." (6) (p. 25)

[36] [Traduction personnelle] "How often do you check where a news message comes from?" (1); "How often do you check what the information in the news message is based on?" (2); "How often do you check whether you can also find that news somewhere else?" (3); "How often do you check where pictures or videos originate from?" (4) (p. 25)

provenance d'une information (1), de la base sur laquelle se fonde l'information (2), du fait de pouvoir trouver l'information ailleurs (3), et de l'origine des photos ou vidéos (4). Les participants doivent indiquer la fréquence à laquelle ils effectuent ces vérifications sur une échelle de Likert en six points (1 = jamais ; 6 = toujours).

Au travers de focus groups, dans une autre recherche, Tamboer, Kleemans, et Daalmans (2022) se sont renseignées sur le jugement de fiabilité de leurs répondants. Le guide de discussion des chercheuses indique qu'elles ont ainsi abordé l'évaluation critique au départ de la question : « De nos jours, il y a beaucoup d'informations partout. Il y a, par exemple, les journaux, mais aussi les réseaux sociaux. Que pensez-vous de (la distribution de) l'information via ces différents canaux ? »[37] Cette approche permet d'ouvrir les perspectives sur les actions critiques réalisées par les jeunes en fonction de ce qui ressort des discussions plutôt que d'échelles de mesure auto-déclaratives. Cependant, aucune de ces mesures n'évalue concrètement les capacités à produire un jugement de fiabilité d'une information.

3.3. Attitudes

3.3.1. Motivation à s'informer

Tout comme cela a été discuté lors de la présentation des études qui ont travaillé sur la motivation à s'informer, la motivation peut être mesurée au travers de plusieurs sous-dimensions : la motivation à consommer de l'information d'actualité, la motivation à juger de la fiabilité de l'information d'actualité, la motivation à interagir avec les informations d'actualité, et la motivation à personnaliser son environnement informationnel. Cette dernière sous-dimension ne sera pas discutée ici car elle ressort principalement de l'étude de Swart (2021) qui a mené des entretiens avec des jeunes, sans chercher spécifiquement à mesurer cette motivation. Nous détaillerons ainsi la méthodologie de cette recherche dans une section suivante, en l'associant aux méthodologies pour évaluer les comportements informationnels de façon plus générale (cf. Partie 2 – Section 3.4.1). Dans cette section, nous nous intéressons donc aux méthodologies employées pour évaluer les trois autres formes de motivation présentées ci-avant.

[37] [Traduction personnelle] "Nowadays there is a lot of news everywhere. You for example have newspapers, but also news via social media. What are your thoughts and feelings about news (distribution) via these various channels?" (Annexes A de l'article).

3.3.1.1. Motivation à consommer de l'information d'actualité

Pour mesurer la motivation à consommer de l'information, Maksl et al. (2015) ont développé une échelle de Likert comprenant quatre affirmations sur lesquelles les participants doivent se positionner selon leur degré d'accord ou de désaccord. Les propositions sont ainsi[38] : « Je ne vois pas ce que l'actualité m'apporte. », « Je suis l'actualité parce que je suis censé le faire. », « Je suis l'actualité pour mon propre bien. », et « Je suis l'actualité parce que j'aime ça. » L'échelle de Likert propose cinq échelons de réponses (1 = tout à fait d'accord ; 5 = pas du tout d'accord). Les réponses à ces items permettent d'évaluer le degré de motivation intrinsèque ou extrinsèque. Cette échelle est réutilisée par Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al. (2022) pour vérifier le lien entre la motivation et les pratiques de consommation d'informations d'actualité. Une analyse en composantes principales des quatre facteurs de l'échelle a mené à une réduction à deux items. Les propositions de l'échelle conservées sont ainsi celle qui traite le plus de la motivation intrinsèque (« Je suis l'actualité car j'aime ça ») et celle qui traite le plus de la motivation extrinsèque (« Je suis l'actualité car je suis supposé le faire »). La mesure des degrés de motivation à s'informer se fait ainsi généralement au départ d'une échelle de Likert d'auto-évaluation de ses intentions. Pour comprendre plus spécifiquement les raisons qui expliquent les degrés de motivation, les auteurs privilégient des entretiens qualitatifs, permettant d'approfondir les réponses des participants aux études.

La motivation à s'informer est également étudiée par Tsfati et Cappella (2005). Les auteurs discutent des différents facteurs qui peuvent influencer la motivation, en s'orientant spécifiquement vers les besoins de cognition. Les répondants à l'enquête ont dû indiquer, sur une échelle de Likert en cinq points (1 = pas du tout comme moi ; 5 = tout à fait comme moi), leur degré d'accord par rapport à neuf affirmations[39]. Cette échelle sur les besoins de cognition est adaptée du travail de chercheurs précédents (Thompson, 1995 et Cacioppo & Petty, 1982, cités par Tsfati & Cappella, 2005). Les propositions de l'échelle sont alors :

- « Je préfère les problèmes complexes aux problèmes simples » (1) ;
- « Il me suffit que les choses fonctionnent ; je ne me soucie pas de savoir comment ou pourquoi elles fonctionnent » (2) ;

[38] [Traduction personnelle] "I don't see what news does for me."; "I follow the news because I'm supposed to."; "I follow the news for my own good."; "I follow the news because I like to." (p. 41)

[39] [Traduction personnelle] "I would prefer complex to simple problems"; "It's enough for me that something gets the job done; I don't care how or why it works"; "I usually end up deliberating about issues even when they do not affect me personally"; "Thinking is not my idea of fun"; "I really enjoy a task that involves coming up with new solutions to problems"; "Learning new ways to think doesn't excite me very much"; "I prefer my life to be filled with puzzles that I must solve"; "I only think as hard as I have to"; "I find satisfaction deliberating long and hard for hours." (p. 259)

- « Je finis généralement par réfléchir sur des questions même lorsqu'elles ne me concernent pas personnellement » (3) ;
- « Réfléchir n'est pas amusant » (4) ;
- « J'aime beaucoup les tâches qui impliquent de trouver de nouvelles solutions aux problèmes » (5) ;
- « Apprendre de nouvelles façons de penser ne m'excite pas beaucoup » (6) ;
- « Je préfère que ma vie soit remplie d'énigmes que je dois résoudre » (7) ;
- « Je ne réfléchis pas plus que ce que l'on me demande » (8) ;
- « J'éprouve de la satisfaction à débattre pendant des heures » (9).

3.3.1.2. Motivation à juger de la fiabilité des informations d'actualité

Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al. (2022) comprennent la littératie des médias d'information comme un ensemble de comportements d'analyse et d'évaluation d'informations d'actualité. Ces comportements ont été mesurés par une échelle de Likert en six points. Les participants devaient indiquer, pour huit questions, dans quelle mesure ils ont effectué des actions qui renvoient à un engagement critique vis-à-vis de l'information. Pour discuter des liens entre ces comportements et la motivation à les réaliser, les auteurs se sont inspirés de l'échelle développée par Maksl et al. (2015) pour mesurer la motivation. Une adaptation de cette échelle a été réalisée, afin que les propositions mesurent la motivation « pour la littératie des médias d'information » (*news literacy motivation*, p. 12), c'est-à-dire la motivation à effectuer des comportements d'évaluation et d'analyse des informations d'actualité. Ils ont réalisé une analyse en composantes principales des facteurs de l'échelle de Maksl et collègues, ce qui les a conduits à n'employer que deux indicateurs : le plus intrinsèque (« J'interagis de manière critique avec les news car j'aime ça ») et le plus extrinsèque (« J'interagis de manière critique avec les news car je suis supposé le faire »). Il a ensuite été demandé aux participants de se positionner par rapport à ces deux affirmations sur une échelle de Likert en six points (1 = pas vrai du tout ; 6 = complètement vrai). Un lien de corrélation a été mesuré entre la motivation à s'informer et la fréquence d'évaluation et d'analyse des contenus informationnels.

3.3.1.3. Motivation à interagir avec les informations d'actualité

Afin de comprendre les motivations relatives aux différents modes d'interaction avec les informations d'actualité, Jamsheed et Bin Naeem (2020) ont développé une échelle de mesure des raisons qui motivent les citoyens adultes à partager ce type d'information sur les réseaux sociaux. L'échelle de Likert est composée de 18 propositions, réparties en trois catégories : sept affirmations sur les

intentions de partager, sept affirmations sur la satisfaction de partager, et quatre affirmations sur la satisfaction de se divertir. Ces items renvoient à la fois à des motivations sociales, personnelles ou citoyennes. Les participants à l'étude ont indiqué leur degré d'accord par rapport à ces affirmations sur une échelle de Likert en cinq points (1 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord).

3.3.2. Confiance dans les médias d'information

Plusieurs auteurs ont étudié et mesuré le degré de confiance accordée aux médias. Comme nous en avons discuté précédemment, cette dimension est régulièrement mise en relation avec la notion de scepticisme (cf. Partie 2 – Section 2.2.2.1). Dans leur recherche sur la littératie des médias d'information et les comportements liés aux réseaux sociaux, Vraga et Tully (2021) mesurent le scepticisme de leurs participants au départ de la crédibilité et la confiance accordées aux informations. Leur définition du scepticisme renvoie au doute et à la remise en question des certitudes, ce qui peut faire référence aux capacités de déconstruction et de jugement de fiabilité.

Dans leur recherche sur la façon d'évaluer les niveaux de littératie des médias d'information, Maksl et al. (2015) reviennent sur la littérature qui entoure les recherches sur la confiance accordée aux médias. Ils citent ainsi l'échelle de crédibilité (*News Credibility Scale*) développée par Gaziano & McGrath (1986). Cette échelle est composée de douze items, chacun proposant deux choix dichotomiques. Ces items sont : juste ou injuste (1), biaisé ou non (2), exhaustivité de l'histoire ou incomplétude (3), exactitude ou inexactitude des propos (4), envahissement ou respect de la vie privée des gens (5), prise en compte ou non des intérêts de l'audience (6), prise en compte ou non du bien-être de la communauté (7), distinction ou non entre fait et opinion (8), croyable ou non (9), préoccupation envers les intérêts de l'audience ou envers les profits (10), factuel ou subjectif (11), journalistes bien formés ou non (12). Les participants à la recherche doivent évaluer la crédibilité d'un média selon ces douze items. Les items sont codés pour que la réponse « sceptique » prenne la valeur 1 et la réponse de confiance prenne la valeur 0. Un score de scepticisme est ensuite attribué aux participants en fonction de leurs réponses.

Tsfati et Cappella (2005) ont développé une nouvelle échelle de mesure du scepticisme en reprenant quatre des modalités de l'échelle de Gaziano et McGrath (justice, exactitude, exhaustivité, confiance). Ils y ont également ajouté cinq nouvelles modalités concernant le fait que le média cherche à être le premier à partager une information (1), le fait d'être exact dans la transmission d'information (2), le fait que le média permet d'aider la société à résoudre des problèmes (3), le fait que les informations soient transmises de façon impartiale (4), et la confiance accordée par les individus envers les

institutions médiatiques (5). Les auteurs ont testé la cohérence interne de cette échelle, qui a été validée. Ces échelles mesurent la perception qu'ont les individus envers les médias en règle générale. Pour mesurer le niveau de méfiance envers les médias d'information en général, Maksl et al. (2015) ont travaillé au départ de cette échelle de Tsfati et Cappella (2005). Les participants à l'étude ont ainsi dû se positionner par rapport au fait qu'ils considèrent que les médias sont honnêtes (1), racontent toute l'histoire (2), sont exacts (3), peuvent être fiables (4), aident la société à résoudre des problèmes (5), cherchent à être les premiers à transmettre une information (6), transmettent les informations de façon honnête (7), et si les individus ont confiance aux institutions médiatiques (8)[40]. Leur degré d'accord ou de désaccord pour chaque modalité a été mesuré au départ d'une échelle de Likert en cinq points (1 = tout à fait d'accord, 5 = pas du tout d'accord). À la différence de l'échelle précédente, celle-ci s'intéresse au niveau de méfiance général plutôt qu'au niveau de méfiance par rapport à un contenu informationnel donné aux répondants.

3.4. Comportements informationnels

Cette dernière section présente les différents indicateurs mobilisés dans la littérature pour mesurer les comportements informationnels. Ceux-ci renvoient à quatre catégories de comportements : la navigation dans l'environnement médiatique, les types de médias d'information rencontrés, l'interaction avec un contenu informationnel, et les comportements de vérification de l'information.

3.4.1. La navigation dans l'environnement médiatique

Afin de rendre compte de la façon dont les jeunes accèdent à l'information, Swart (2021) a développé une méthodologie par entretiens semi-directifs et production de dessins. Elle a ainsi demandé aux jeunes participants de décrire leur journée en incluant les moments d'utilisation ou de rencontre avec un média, au sens large. Dans un second temps, elle leur a demandé de dessiner une carte mentale des réseaux sociaux qu'ils utilisent, en y incluant les comptes qu'ils suivent et les contenus qu'ils rencontrent sur les différentes plateformes. Cette façon de fonctionner a permis à la chercheuse de rentrer dans les processus de réflexion des jeunes quant à leur consommation informationnelle. Cette étude s'intéresse ainsi à la perception des individus quant à leurs comportements informationnels, et notamment leur motivation à contrôler leur expérience personnelle.

[40] [Traduction personnelle] "I think the news media are fair. (1); I think the news media tell the whole story. (2); I think the news media are accurate. (3); I don't think the news media can be trusted. (4); I think the news media prioritize being first to report a story. (5); I think the news media get in the way of society solving its problems. (6); I trust the media to report the news fairly. (7); I have confidence in the people running the institutions of the press. (8)" (p. 41-42)

Dans leur recherche sur le niveau de littératie des médias d'information des étudiants qui suivent le programme de l'Université de Stony Brook, Maksl et al. (2017) ont développé une échelle qui mesure spécifiquement le niveau de *media locus of control* (MLOC). Celle-ci interroge les participants quant à leur degré d'accord ou de désaccord par rapport à plusieurs affirmations concernant le contrôle qu'ont les médias sur eux. L'échelle est composée de six affirmations[41] :

- « Si je suis mésinformé par les médias d'information, c'est mon propre comportement qui détermine la rapidité avec laquelle j'aurai une information crédible. » (1) ;
- « Je suis en contrôle de l'information que je reçois de médias d'information. » (2) ;
- « Quand je suis mésinformé par les médias d'information, je suis à blâmer. » (3) ;
- « L'élément principal qui affecte ma connaissance sur le monde est ce que je fais moi-même. » (4) ;
- « Si je fais attention aux différentes sources d'information, je peux éviter d'être mésinformé. » (5) ;
- « Si je réalise les bonnes actions, je peux rester informé. » (6).

Cette échelle s'intéresse ainsi à la perception qu'ont les individus du contrôle qu'ils ont sur les informations qu'ils consomment, bien que l'on s'éloigne quelque peu de leurs comportements informationnels concrets.

Dans leur recherche comparant les niveaux de littératie des médias d'information entre sept pays démocratiques, Chan et al. (2021) ont mesuré la fréquence moyenne à laquelle les individus accèdent à de l'information d'actualité en tant que variable de contrôle. Ils ont demandé aux participants d'indiquer, sur une échelle en dix points (0 = jamais ; 10 = plus de 10 fois par jour), la fréquence avec laquelle ils accèdent généralement à de l'information d'actualité. Pour éviter les différences d'interprétation entre les répondants, les chercheurs précisent ce qu'ils entendent par « *news* », et incluent toute « information nationale, internationale, régionale/locale et autres évènements d'actualité accessibles via n'importe quelle plateforme (radio, TV, presse, en ligne). »[42]

[41] [Traduction personnelle] "If I am misinformed by the news media, it is my own behavior that determines how soon I will learn credible information."(1) ; "I am in control of the information I get from the news media." (2) ; "When I am misinformed by the news media, I am to blame." (3) ; "The main thing that affects my knowledge about the world is what I myself do." (4) ; "If I pay attention to different sources of news, I can avoid being misinformed." (5) ; "If I take the right actions, I can stay informed." (6) (p. 6)

[42] [Traduction personnelle] "By news we mean national, international, regional/local news and other topical events accessed via any platform (radio, TV, newspaper or online)" (p. 579)

3.4.2. Les types de médias rencontrés

En cherchant à développer un modèle pour comprendre et mesurer la littératie des médias d'information Tamboer, Kleemans, Molenaar et al. (2022) prennent le temps de s'interroger sur la consommation médiatique des individus. Les chercheurs en discutent à partir d'une échelle sur laquelle les participants doivent situer la fréquence à laquelle ils consomment certains médias d'information. Les modalités proposées sont ainsi : la presse, la TV, la radio, les applications mobiles/sites internet des organes de presse, les réseaux sociaux des médias d'information, et les « autres personnes ». Les participants ont également la possibilité d'indiquer par eux-mêmes un autre format. L'échelle de mesure de la fréquence est une échelle en six points (1 = jamais ; 6 = toujours). Les chercheurs ont établi un score moyen de consommation médiatique en fonction des réponses des participants.

Dans l'étude de Chan et al. (2021) s'intéressant à la littératie des médias d'information sur les réseaux sociaux, les participants ont dû indiquer, parmi plusieurs propositions, les plateformes qu'ils utilisent pour consommer de l'information d'actualité. Pour chaque répondant ayant indiqué les huit réseaux sociaux les plus utilisés dans son pays, un indice cumulatif a été calculé afin de rendre compte de la diversité d'usage des plateformes.

Afin d'adapter le modèle de la *News Media Literacy* de Potter, Maksl et al. (2015) ont interrogé les pratiques médiatiques des participants à leur étude en distinguant les médias d'information selon quatre types : les journaux papiers, les programmes d'information télévisés, les programmes d'information radio, et les informations en ligne. Pour chacun de ces formats, les chercheurs ont posé deux questions : « Dans une journée typique, [consommez[43]-vous de l'information via ce format], ou non ? » et « Si oui, combien de temps environ […] dans une journée typique ? »[44]

Enfin, en s'intéressant aux étudiants en droit au Pakistan, Jamsheed et Bin Naeem (2020) ont développé une échelle d'auto-perception de la fréquence avec laquelle les informations d'actualité sont consultées à partir de différentes sources. Avec un point de vue plus large que Chan et al. (2021) et Maksl et al. (2015), les auteurs ont ainsi subdivisé les façons d'obtenir de l'information en plusieurs catégories : les réseaux sociaux, l'électronique[45], la presse, les amis ou proches, les enseignants, les

[43] Dans le texte d'origine, chaque format a été associé à un verbe particulier : *read* pour la presse ; *watch* pour les informations télévisées ; *listen* pour la radio ; *get* pour l'information en ligne. Nous avons choisi ici de simplifier la lecture en employant le verbe « consommer » afin de ne pas avoir à traduire l'ensemble des questions.
[44] [Traduction personnelle] "On a typical weekday, do you read a daily newspaper, or not?" "If yes, about how much time do you spend reading a daily print news paper on a typical weekday?" (p. 42)
[45] Les auteurs ne précisent pas ce qu'ils entendent par « *electronic* ». Étant donné que les auteurs ont distingué les réseaux sociaux, les blogs et les fils d'actualités des autres formats médiatiques, nous ne pensons pas qu'ils aient choisi de parler

fils d'actualités, les blogs et les bibliothécaires. Les participants à l'étude ont indiqué la fréquence à laquelle ils consultent de l'information pour chaque catégorie de sources sur une échelle de Likert en cinq points, allant de jamais (= 1) à toujours (= 5) (Jamsheed & Bin Naeem, 2020).

3.4.3. L'interaction avec le contenu informationnel

Dans la recherche de Chan et al. (2021), les auteurs se sont intéressés à la consommation d'information sur les réseaux sociaux et ont discuté plusieurs hypothèses liées à l'interaction avec l'information. Pour ce faire, deux variables mesurant l'engagement envers les médias ont été développées. La première s'interroge sur les connexions des individus avec des comptes de journalistes ou de médias, en demandant aux participants d'indiquer le type de comptes qu'ils suivent sur les réseaux sociaux. La seconde variable mesure les interactions qu'ils ont sur les réseaux sociaux. Les auteurs ont listé une série de sept actions, et ont demandé aux participants d'indiquer s'ils ont déjà effectué celles-ci. Les actions[46] sont :

- « Evaluer, aimer ou mettre en favori un article d'actualité » (1) ;
- « Commenter un article d'actualité sur un réseau social (par exemple, Facebook ou Twitter) » (2) ;
- « Partager un article d'actualité via un réseau social (par exemple, Facebook, Twitter, LinkedIn) » (3) ;
- « Partager un article d'actualité via une messagerie instantanée (par exemple, WhatsApp, Facebook Messenger) » (4) ;
- « Poster ou envoyer une photo ou une vidéo d'actualité sur un réseau social » (5) ;
- « Voter dans un sondage en ligne via un site d'actualité ou un réseau social (par exemple, WhatsApp, Facebook Messenger) » (6) ;
- « Discuter en ligne avec des amis et des collègues à propos d'un sujet d'actualité (par exemple, par courrier électronique, par média social, par application de messagerie) » (7).

Un indice d'engagement a été calculé en combinant chaque réponse affirmative. Une variable de contrôle se renseignant sur la fréquence de consommation de l'information d'actualité de manière générale a également été développée dans l'étude. Les auteurs demandent ainsi aux participants

d'Internet comme format spécifique. Nous en avons alors déduit que la catégorie « *electronic* » prend en compte la télévision et la radio.

[46] [Traduction personnelle]"1) Rate, like or favourite a news story; 2) Comment on a news story in a social network (e.g., Facebook or Twitter); 3) Share a news story via a social network (e.g., Facebook, Twitter, LinkedIn); 4) Share a news story via an instant messenger (e.g., WhatsApp, Facebook Messenger); 5) Post or send a news-related picture or video to a social network site; 6) Vote in an online poll via a news site or social network; and 7) Talk online with friends and colleagues about a news story (e.g., by email, social media, messaging app)." (p. 578)

d'indiquer « à quelle fréquence [il ou elle] accède à de l'information d'actualité »[47] sur une échelle en dix points, allant de jamais (= 1) à plus de 10 fois par jour (= 10).

3.4.4. Les comportements de vérification de l'information

Jamsheed & Bin Naeem (2020) ont mis en place plusieurs variables afin de s'intéresser à la littératie des médias d'information d'étudiants en droit. L'une d'elles mesure la fréquence à laquelle les étudiants vérifient l'authenticité d'une information. Les auteurs ont déterminé huit actions de vérification d'une information et ont demandé aux participants d'auto-évaluer leur fréquence de réalisation de ces actions sur une échelle de Likert en cinq points allant de jamais à toujours. Ces actes de vérification sont ainsi[48] :

- « Je regarde combien de fois une information a été partagée/retweetée/vue » (1) ;
- « Je vérifie si le contenu informationnel est douteux » (2) ;
- « Je vérifie la crédibilité des sources d'information » (3) ;
- « Je vérifie la temporalité de l'information, si elle est actuelle ou datée » (4) ;
- « Je lis ce que d'autres sources disent de l'information » (5) ;
- « Je partage avec les autres pour chercher leur opinion sur l'information » (6) ;
- « Je détermine l'objectivité d'es sources d'information » (7) ;
- « Je vérifie l'URL pour voir l'origine d'une source » (8).

En travaillant sur les actes de vérification internes et externes tels que définis par Tandoc et al. (2018), Chan (2022) a développé une série de questions basées sur le vécu personnel des répondants. Pour mesurer les actes de vérification interne, l'auteur a demandé aux participants si, durant la crise sanitaire de 2019-2020, ils avaient rencontré de fausses informations, ou des informations trompeuses, sur les réseaux sociaux concernant le COVID-19. Les personnes ayant répondu par l'affirmative à cette question ont alors eu une seconde question leur demandant d'indiquer, parmi plusieurs choix, les arguments qui leur permettent généralement de considérer qu'une information d'actualité est erronée. Ces choix ont été déterminés en fonction de la typologie de Tandoc et al. (2018) : « Basé sur mes connaissances et mon expérience personnelle » (*the self*), « La personne ou l'organisme qui a partagé le post ne semblait pas crédible » (*the source*), « Le titre ou le contenu du

[47] [Traduction personnelle] "Typically, how often do you access news?" (p. 10)
[48] [Traduction personnelle] "I see how many times the news was shared/retweeted/viewed (1); I check whether the news content is doubtful (2); I check the credibility of the news sources (3); I check the timing of the news i.e. current or outdated (4); I read what other sources are saying about the news story (5); I share with others to seek their opinion about the news (6); I determine the objectivity of the news sources (7); I check the URL to see the origin of the source (8)" (p. 7).

post semblait exagéré »[49] (*the message*). Pour mesurer les actes externes d'authentification d'une *fake news*, Chan (2022) a présenté six titres d'articles (trois réels, trois faux) relatifs au COVID-19. Après chaque titre, il était demandé aux participants de sélectionner leur réponse la plus probable parmi les cinq choix suivants[50] :

- « Pas de réponse. J'ignore le titre » ;
- « Pas de réponse. Si l'information n'est pas exacte, mes amis en diront quelque chose plus tard » ;
- « Pas de réponse. Si l'information n'est pas exacte, le média d'information ou un organisme officiel le clarifiera plus tard » ;
- « Je demanderai aux personnes que je connais si l'information dans le titre est exacte » ;
- « J'irai voir en ligne et je trouverai si l'information est exacte ».

3.5. Une variété d'instruments de mesure

Cette revue de la littérature méthodologique met en lumière la façon dont les six dimensions que nous travaillons sont étudiées et mesurées dans la recherche. Loin d'être un travail systématique de la littérature, il s'agit cependant de souligner la diversité des méthodes d'évaluation. Nous remarquons, notamment, une prédominance des enquêtes par questionnaires, qui mobilisent de nombreuses échelles de mesure et d'évaluation. À plusieurs reprises, les indicateurs utilisés concernent plutôt l'auto-perception des répondants par rapport à leurs capacités ou comportements. Nous observons aussi que, bien que plusieurs travaux se rejoignent ou présentent des échelles similaires, il n'existe pas de consensus sur la façon d'évaluer les dimensions qui composent la littératie des médias d'information.

Ce travail nous permet alors de poser les bases de notre raisonnement méthodologique. Les différentes études mobilisées dans cette section nous permettront, dans la suite de ce manuscrit, de justifier nos choix méthodologiques de collecte et d'analyse de données.

[49] [Traduction personnelle] "Based on my knowledge and personal experience", "The person or organization who shared the post did not appear to be credible", "The headline or content in the post seemed too exaggerated" (p. 7)
[50] [Traduction personnelle] "No response. I will ignore the headline", "No response. If the information is not accurate, my friends will say something about it later", "No response. If the information is not accurate, the news media or an official organization will clarify it later", "I will ask people I know whether the information in the headline is accurate", "I will go online and find out whether the information is accurate." (p. 7)

4. Synthèse du cadrage méthodologique

Le chapitre aborde la diversité de la littératie des médias d'information, tant d'un point de vue des interventions d'éducation aux médias d'information que d'un point de vue des méthodologies mobilisées pour mesurer les niveaux de la littératie des médias d'information.

Les interventions en EMI s'adressent à des publics variés et adoptent divers formats. Leurs effets sont hétérogènes, chaque étude se concentrant sur des éléments différents. Nous notons cependant que le développement de la conscientisation des enjeux liés à la littératie semble être un élément commun aux interventions, même si les résultats restent difficiles à comparer en raison de l'absence d'un consensus méthodologique. Nombreuses interventions en EMI se consacrent spécifiquement aux enjeux liés aux *fake news*, dont nous souhaitons nous détacher. De même, la suite de cette recherche se focalisera sur les jeunes citoyens qui constituent un public pertinent à la fois par leurs comportements informationnels particuliers, qui diffèrent de ceux des adultes, et le fait qu'ils sont à une étape importante du développement de leur socialité, qui passe notamment par ces pratiques. Les ateliers organisés par l'Ecole Supérieure de Journalisme de Lille s'ancrent dans des enjeux plus généraux et s'adressent à des élèves du secondaire, ce qui correspond à nos réflexions.

Le chapitre présente ensuite la façon dont la littératie des médias d'information est étudiée dans la littérature, au départ de six dimensions qui regroupent les connaissances, compétences, attitudes et comportements visés par le concept : les connaissances sur les médias d'information, les capacités de déconstruire l'information et de produire un jugement de fiabilité, la motivation à s'informer, la confiance accordée dans les médias d'information, et les comportements informationnels. La revue de la littérature souligne les raisons qui expliquent l'intérêt de travailler chacune de ces six dimensions. Elle met également en évidence le fait que ces dimensions ne sont pas toutes définies de la même façon entre les chercheurs, et qu'elles ne revoient pas aux mêmes conceptions de la littératie des médias d'information. Ce manque de consensus nous pousse à redéfinir un cadre clair. Nous considérons ainsi que les connaissances et les compétences caractérisent le niveau de littératie des médias d'information, que les comportements reflètent le niveau de littératie des médias d'information, et que les attitudes peuvent influencer les comportements.

Enfin, en reprenant l'ensemble de ces six dimensions, le chapitre présente la façon dont ces dimensions sont mesurées dans la littérature. Nous observons une diversité d'indicateurs et de méthodologies pour chacune des dimensions sur lesquelles nous nous concentrons. Nous remarquons, cependant, une prédominance des études qui récoltent leurs données au départ de questionnaires et d'échelles auto-déclaratives. Cette diversité méthodologique, additionnée à la variété d'interventions

et à la pluralité de dimensions mesurées pour évaluer les niveaux de littératie des médias d'information souligne l'intérêt de poser un cadre conceptuel cohérent entre ces trois axes. Le chapitre suivant s'attache ainsi à définir concrètement les objectifs et questions de notre recherche, notre terrain de recherche, et la façon dont nous souhaitons évaluer la littératie des médias d'information.

PARTIE 3 – LA QUÊTE :
QUESTIONS & PROTOCOLE DE RECHERCHE

« Moi, la canne, ça m'aide. Je visualise le caillou
dans l'eau, j'ai l'impression de faire partie d'un tout :
moi, le caillou, le fil, le lac, le ciel, c'est entier, vous comprenez ?
C'est bien fini. C'est pour ça, moi je me dis,
c'est dans ces moments-là qu'on peut bien comprendre des trucs. »
– Perceval, *Kaamelott*

Cette troisième partie se consacre au protocole et à la méthodologie de recherche adoptés pour la suite de ce travail. Les deux premières parties de cette thèse nous ont permis de souligner le manque de consensus scientifique en ce qui concerne les effets des interventions en éducation aux médias d'information sur le niveau de littératie des médias d'information, mais également en ce qui concerne la façon d'étudier et de mesurer cette littératie. Sur base de ces éléments, nous formulons trois questions de recherche ainsi que leurs hypothèses qui structurent notre étude et qui entendent répondre aux enjeux soulevés. Ensuite, nous présentons le terrain de notre recherche et notamment l'acteur principal de cette étude, l'Ecole Supérieure de Journalisme de Lille. Nous expliquons également comment nous avons sélectionné les participants à cette recherche. Nous concluons ce chapitre en justifiant l'usage d'un questionnaire pour recueillir les données, et en décrivant le processus de développement de ce questionnaire. Celui-ci suit la définition de la littératie des médias d'information que nous avons établie dans les deux premières parties de ce travail, et s'appuie sur les méthodologies que nous avons soulevées dans la littérature. Nous nous concentrons donc spécifiquement sur les connaissances, les compétences, les attitudes et les comportements liés à la littératie des médias d'information.

1. Questions et hypothèses de recherche

Nous considérons que la littératie des médias d'information est un ensemble de connaissances sur l'environnement médiatique et de compétences de déconstruction de l'information et de jugement de la fiabilité des informations. Les attitudes (la confiance accordée aux médias et la motivation à s'informer) et les comportements informationnels en découlent comme des indicateurs ou des manifestations du niveau de littératie des médias d'information, ou des éléments qui peuvent influencer ce niveau, sans en être constitutifs. Dans ce cadre, ces indicateurs révèlent l'application

concrète de la littératie des médias d'information ou les intentions d'application dans la réalité, mais ne constituent pas le cœur de cette forme de littératie proprement dite. La revue de la littérature méthodologique nous montre qu'il n'existe pas d'étude sur l'évaluation de la littératie des médias d'information qui reprend chacune de ces dimensions et qui examine les connaissances et compétences de la littératie des médias d'information en relation avec les variables susceptibles d'affecter le rapport des jeunes aux médias d'information (en l'occurrence la motivation à s'informer, la confiance envers les médias, et les comportements informationnels). Au-delà des programmes de cours tels que celui de l'Université de Stony Brook, peu d'études évaluent des interventions en EMI en contexte authentique, c'est-à-dire des programmes qui existent en dehors d'un contexte de recherche. Ces interventions varient par leur format, impliquant que la recherche ne statue pas consensuellement sur leurs effets. Nous avons également souligné que les interventions en EMI peuvent s'organiser auprès de différents publics, dont les jeunes adolescents qui constituent un public de choix concernant l'éducation aux médias. Au regard de ces différents constats, notre recherche s'organise autour de trois questions.

Tout d'abord, nous nous interrogeons sur l'efficacité d'interventions d'EMI. Notre première question de recherche est la suivante : **comment évolue le niveau de littératie des médias d'information de lycéens participant à des ateliers d'éducation aux médias d'information (EMI) avec des journalistes ?**

Nous émettons plusieurs hypothèses :

- H1 : Les ateliers d'EMI améliorent les connaissances médiatiques des lycéens ;
- H2 : Les ateliers d'EMI améliorent les compétences informationnelles des lycéens ;
- H3 : Les ateliers d'EMI améliorent les attitudes liées aux médias d'information des lycéens ;
- H4 : Les ateliers d'EMI diversifient les comportements informationnels des lycéens.

Sur base de la littérature et des recommandations issues du rapport de Tilleul et Fastrez (2022), le second objectif de notre recherche est de comparer deux versions d'un même atelier d'EMI. Nous interrogeons alors l'effet de la structure pédagogique sur le développement d'un niveau de littératie des médias d'information. La première version de l'atelier que nous évaluons distingue temporellement les apprentissages théoriques des apprentissages pratiques. Dans la seconde version de l'atelier, les deux types d'apprentissage sont mélangés. La modification de cette structure dans les ateliers de la seconde phase de recherche a également pour objectif de réaligner le contenu pédagogique des activités avec les six dimensions évaluées dans notre recherche. Nous proposons ainsi une nouvelle articulation des apprentissages pour évaluer les effets de degrés d'articulation

différents. Les modifications de ces ateliers découlent d'une analyse préliminaire des données issues de la première phase de récolte, et sont donc explicitées dans la section qui se consacre à l'analyse des données (cf. Partie 4 – Section 2). Notre deuxième question de recherche est ainsi : **quels sont les effets du degré d'articulation des apprentissages théoriques et pratiques dans des ateliers d'EMI sur le niveau de littératie des médias d'information de lycéens y participant ?**
Nous émettons également plusieurs hypothèses :

- H5 : Une articulation intégrée des apprentissages théoriques et pratiques développe mieux les connaissances médiatiques des lycéens qu'une approche séquentielle des apprentissages ;
- H6 : Une articulation intégrée des apprentissages théoriques et pratiques développe mieux les compétences informationnelles des lycéens qu'une approche séquentielle des apprentissages ;
- H7 : Une articulation intégrée des apprentissages théoriques et pratiques développe mieux les attitudes liées aux médias d'information des lycéens qu'une approche séquentielle des apprentissages ;
- H8 : Une articulation intégrée des apprentissages théoriques et pratiques diversifie mieux les comportements informationnels des lycéens qu'une approche séquentielle des apprentissages.

Le troisième objectif de notre recherche est de déterminer comment les dimensions que nous étudions sont corrélées entre elles, afin de mieux comprendre les leviers pédagogiques à mobiliser pour faire évoluer les niveaux de littératie des médias d'information. Cet objectif entend également interroger le modèle théorique et d'évaluation que nous proposons pour définir et mesurer la littératie des médias d'information. Deux questions émergent alors : **comment les dimensions comprises dans et associées à la littératie des médias d'information interagissent-elles entre elles ? Comment les progressions de ces dimensions interagissent-elles entre elles à la suite des ateliers d'EMI ?**
Les hypothèses que nous formulons sont les suivantes :

- H9 : Les relations entre les dimensions de la littératie des médias d'information étudiées dans notre recherche reproduisent les relations soulignées dans la littérature ;
- H10 : Les associations entre les progressions pour chacune des dimensions de la littératie des médias d'information à la suite des ateliers d'EMI reproduisent les relations entre les dimensions soulignées dans la littérature.

Les liens qui préexistent et sont discutés dans la littérature ont été présentés dans la partie précédente qui détermine les dimensions que nous travaillons (cf. Partie 2 – Section 2.5). Par souci de lecture, et afin d'éviter un rappel systématique des associations pour chacune des dimensions, les liens préexistants sont représentés par la Figure 2 suivante :

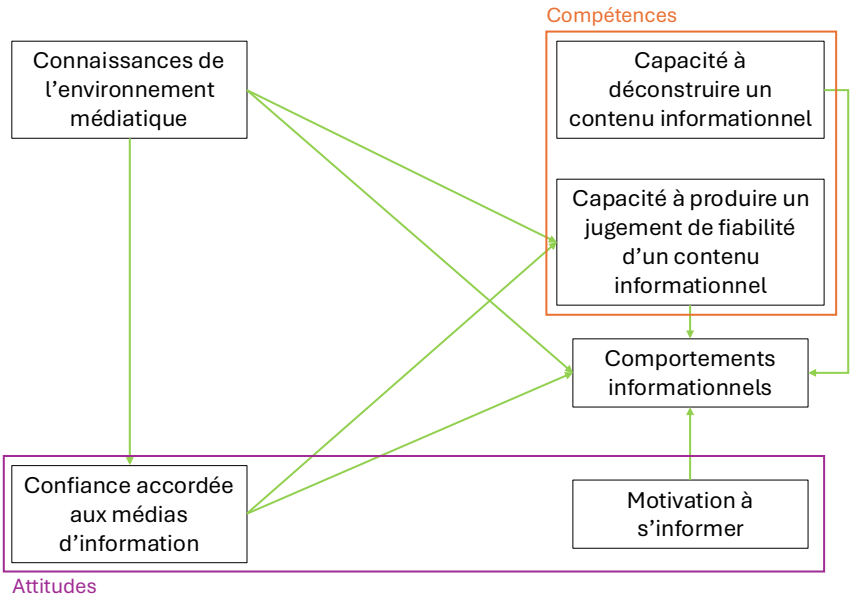


Figure 2 – Associations établies entre les dimensions

À côté de ces deux hypothèses, nous observerons également les associations entre les dimensions et entre les progressions des dimensions qui ne sont pas discutées dans la littérature. Puisque ces associations n'ont pas été étudiées précédemment, nous n'émettons aucune hypothèse sur les liens qui peuvent exister et considérons qu'il s'agit d'une analyse exploratoire. Celle-ci se concentrera donc sur les liens entre les dimensions qui ne sont pas repris dans la Figure 2. Par souci de lisibilité, les liens qui seront observés sont présentés dans la Figure 3 ci-dessous.

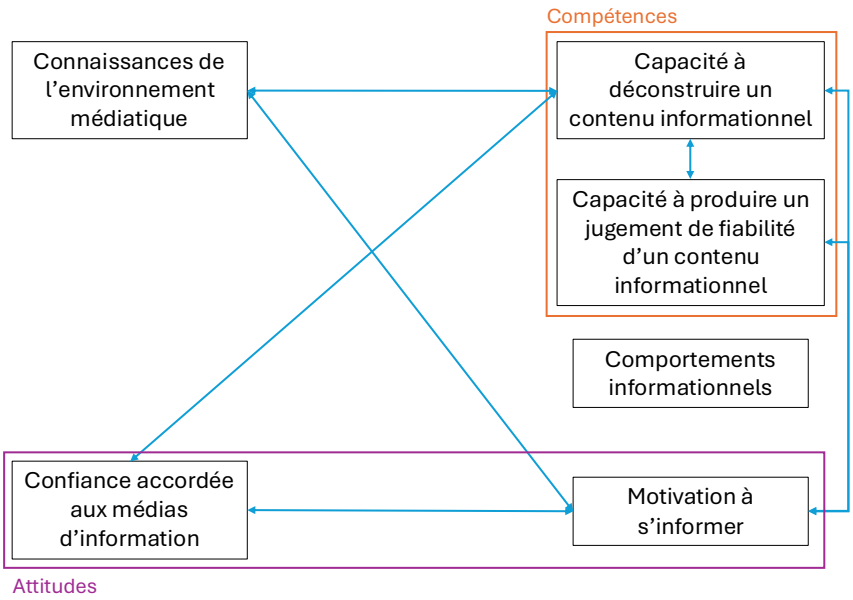


Figure 3 – Liens entre les dimensions à explorer

2. Terrain de recherche

Comme l'a montré la revue de la littérature, peu de travaux évaluent la progression du niveau de littératie des médias d'information dans des contextes situés en dehors d'un cadre strictement scientifique ou de programmes universitaires structurés, tels que celui de l'Université de Stony Brook (Ashley, 2019). Afin d'éclairer cet aspect encore peu étudié, notre recherche s'appuie sur une collaboration avec l'École Supérieure de Journalisme de Lille (ESJ Lille) qui, en plus de former de futurs journalistes, joue un rôle actif dans l'éducation aux médias et à l'information en menant diverses actions auprès d'élèves de l'enseignement primaire et secondaire. En intervenant auprès de jeunes, l'ESJ Lille apparait comme un partenaire privilégié pour approfondir l'étude de la littératie des médias d'information en contexte réel.

Cette section présente d'abord l'ESJ Lille et la manière dont l'école organise ses ateliers d'éducation aux médias. Nous décrivons ensuite le choix des participants retenus pour notre recherche, ainsi que le rôle occupé par les journalistes dans les ateliers évalués, afin de préciser le cadre de l'ensemble de notre terrain d'enquête.

2.1. L'ESJ Lille

L'École Supérieure de Journalisme de Lille est l'une des plus anciennes écoles de journalisme de France. Rattachée aujourd'hui à l'Université de Lille, l'Ecole forme principalement les étudiants au master en journalisme. Elle propose également des formations de préparation aux concours d'entrée pour les écoles de journalisme, que les étudiants doivent réaliser en parallèle d'une licence à l'Université de Lille, et propose des formations à distance sur des finalités spécifiques aux médias (journalisme multimédia, climat et médias, etc.) À côté de ces programmes académiques, l'ESJ Lille organise des stages de découverte et d'écriture journalistiques à destination de jeunes entre 9 et 20 ans. L'ESJ Lille travaille aussi autour de l'éducation aux médias en proposant des ateliers pour des élèves en contexte scolaire (primaire, collèges et lycées), ainsi que des formations à destination des enseignants, journalistes ou animateurs. Les activités s'organisent spécifiquement dans la région des Hauts-de-France. Nous nous intéressons ici aux ateliers menés auprès des jeunes.

Plusieurs activités d'EMI sont organisées en séances uniques de deux heures durant lesquelles un journaliste intervient en classe pour aborder le métier de journaliste, la différence entre les informations et les opinions, ou encore la fiabilité des informations, sous forme de jeux de rôle. Certaines activités sont organisées durant une journée complète et visent à faire découvrir la production d'informations de façon plus large, en mettant les élèves dans la peau de journalistes lors

de jeux de rôle et en discutant des réalités du terrain selon les expériences du journaliste. Dans ce cadre, l'ESJ Lille peut proposer la venue d'un *Newstruck*, une camionnette équipée avec du matériel de montage et de prise de son, permettant aux élèves de manipuler ces outils dans l'objectif de comprendre le fonctionnement et la production d'un contenu informationnel. D'autres activités sont organisées sur un temps plus long, en plusieurs séances réparties sur plusieurs semaines, permettant d'aborder les thématiques plus largement encore et d'impliquer les élèves dans des productions médiatiques concrètes.

Ces ateliers peuvent s'inscrire dans le cadre du projet interministériel français des « Cordées de la réussite »[51]. L'objectif est alors de favoriser l'égalité des chances en matière d'orientation, en tentant de limiter les mécanismes de reproduction sociale qui conduisent des élèves à s'auto-censurer dans leurs choix d'études. Dans cette optique, des partenariats sont établis entre des collèges ou lycées et des établissements d'enseignement supérieur afin d'offrir de nouvelles perspectives aux élèves. En participant à ces Cordées, l'ESJ Lille fait découvrir les métiers du journalisme à des élèves du secondaire. Les ateliers d'éducation aux médias d'information proposés par l'ESJ répondent ainsi simultanément aux objectifs de ce dispositif et aux compétences EMI inscrites dans les programmes scolaires (cf. Partie 1 – Section 2.2.4).

Camille Tilleul et Pierre Fastrez (2022) ont conduit, entre 2020 et 2022, une étude sur un atelier d'EMI mené par l'ESJ Lille. Le travail catégorise les différents types d'actions organisées par l'Ecole et en identifie cinq :

- Les actions de sensibilisation, qui se focalisent particulièrement sur le traitement de l'information ;
- Les actions de perfectionnement, qui s'orientent autour de la production de contenus informationnels ;
- Le *Projet Média*, qui vise également une production ;
- Les actions de prévention contre les manipulations, qui prône une posture plutôt orientée vers la déconstruction et la réception des messages informationnels ;
- Le *Parcours Médias* qui est un stage pour les élèves.

Cette étude a aussi permis de mettre en évidence, entre autres, que l'ESJ Lille « prône une posture pédagogique 'par le faire' » et que « l'EMI [y] est conçue comme un ensemble de compétences qui

[51] *Les Cordées de la réussite : permettre aux élèves de bâtir et concrétiser un projet d'orientation*. (Mis à jour en février 2025). Education.gouv.fr. Consulté le 13 janvier 2026, à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/les-cordees-de-la-reussite-permettre-aux-eleves-de-batir-et-de-concretiser-un-projet-d-orientation-306210

visent à sensibiliser et à développer l'esprit critique » (Tilleul & Fastrez, 2022, p.7). L'atelier évalué par les chercheurs est un Projet Média mené dans une classe de collège. Il s'agit d'un projet à destination de jeunes qui sont encadrés par un journaliste et un enseignant durant quatre à cinq périodes de 3 à 4h. L'objectif du Projet Média est de produire un contenu informationnel choisi par les encadrants. Les séances sont alors orientées autour du média pour comprendre les implications de production liées à celui-ci (par exemple, comprendre le fonctionnement d'Instagram pour ensuite créer un compte dédié à de l'information d'actualité). Les résultats de cette étude concluent que l'activité ne permet pas de développer l'ensemble des dimensions liées à l'esprit critique tel que l'entend l'ESJ Lille (identifier les sources d'informations fiables, prendre conscience des responsabilités liées aux publications, prendre du recul par rapport à l'information, etc.) Les élèves développent, en revanche, leur capacité à identifier le format des contenus informationnels et les techniques utilisées.

En organisant des ateliers diversifiés, tant sur leur format que sur leurs objectifs, l'ESJ Lille joue un rôle important dans le paysage de l'éducation aux médias d'information en France. Travailler en collaboration avec cette école nous permet d'accéder à un terrain authentique d'application d'ateliers d'éducation aux médias, en contexte scolaire. Les ateliers étudiés préexistent ainsi à notre recherche, du moins pour la première phase de récolte de données, ce qui permet d'évaluer des pratiques d'EMI concrètes et réelles. Cette collaboration nous offre également un accès facilité à un nombre important d'élèves, ainsi qu'aux journalistes qui mènent ces actions, ce qui permet l'obtention d'un large panel de profils de répondants, garantissant une validité écologique.

2.2. Choix des participants

Comme indiqué ci-avant, l'ESJ Lille mène des ateliers d'EMI à destination de tous les publics, des élèves du primaire jusqu'à la terminale, des journalistes, des animateurs. Pour répondre aux manques discutés dans la revue de la littérature, nous avons choisi de nous intéresser à l'évolution du niveau de littératie des médias d'information des jeunes, et spécifiquement des lycéens (élèves âgés entre 15 et 18 ans). Les élèves adolescents, étant à un stade essentiel de leur socialisation via les médias numériques (Cordier, 2015), constituent un public-clé dans l'établissement d'une culture civique (Allan, 2012).

Le choix de l'âge des participants découle d'observations préliminaires qui ont été réalisées en janvier 2023 dans plusieurs collèges et lycées des Hauts-de-France. Ces observations soutiennent l'hypothèse que les lycéens participent aux ateliers de façon plus active par rapport aux collégiens (12-15 ans).

En collaborant avec l'École Supérieure de Journalisme de Lille, le terrain de recherche prend place dans le contexte scolaire français. À cet égard, et afin d'intégrer différents profils d'élèves, nous avons choisi de tenir compte des trois types de lycées existant en France. L'organisation scolaire française distingue en effet les lycées généraux, les lycées professionnels, et les lycées agricoles. Les lycées généraux et professionnels sont gérés par le ministère de l'Éducation nationale, les lycées agricoles par le ministère de l'Agriculture. Les lycées généraux mènent à un baccalauréat général, en temps plein sous statut scolaire. Les lycées professionnels mènent à un baccalauréat professionnalisant en comptant des périodes d'apprentissage où les élèves ont un statut d'apprentis une partie de l'année scolaire. La pédagogie y est ainsi plus active et axée sur la pratique en contextes réels. Les lycées agricoles forment également à des baccalauréats professionnalisants, avec une spécialisation dans les métiers de l'agriculture, de l'environnement et des territoires ruraux, ou même des services aux personnes. La sélection d'élèves provenant de différentes catégories d'enseignement permet d'assurer une représentativité des profils de participants à notre recherche.

2.3. La place des journalistes

Les ateliers d'EMI qui font l'objet de cette recherche ont tous été animés par des journalistes qui sortent des formations organisées par l'ESJ Lille. Tous les journalistes rencontrés sont employés principalement en tant que journalistes (parfois pigistes, parfois sous contrat auprès d'une instance médiatique), et n'ont pas nécessairement suivi de formation pour devenir éducateurs aux médias. Néanmoins, l'ESJ Lille donne à ces journalistes l'accès à une plateforme en ligne fournissant des exemples de contenus à aborder avec les élèves durant les séances des ateliers.

La place des journalistes dans l'éducation aux médias et à l'information est parfois questionnée par les chercheurs (Hobbs, 2010b), et nous pouvons nous interroger sur le rôle que jouent les journalistes dans l'éducation aux médias d'information. Trois éléments peuvent néanmoins expliquer le recours aux journalistes comme acteurs de l'EMI au sein de l'ESJ Lille. Premièrement, l'émergence et l'institutionnalisation à l'école de l'EMI en France se sont inscrites dans une approche centrée sur la production médiatique (cf. Partie 1 – Section 2.2.4). En effet, Gonnet et Vandevoorde (1982, cités par Petit, 2020), à l'origine du CLEMI, prônent la production par les élèves comme moyen de compréhension des techniques journalistiques employées et la façon dont elles peuvent être utilisées pour tromper. L'origine de l'EMI en France repose donc sur cette conception de l'apprentissage par la production, ce qui confère aux journalistes, en tant qu'experts de ces pratiques, un rôle légitime dans la mise en œuvre de l'EMI. Deuxièmement, comme le mentionnent Tilleul et Fastrez (2022), l'ESJ Lille aborde les questions d'EMI selon une pédagogie fondée sur l'action et la pratique. L'école

propose notamment des ateliers dans lesquels les élèves jouent un rôle actif de producteurs de contenus informationnels. Ils sont ainsi amenés à résoudre des enquêtes journalistiques ou à employer des techniques de recherche d'information selon les règles des journalistes. Dans ce cadre, la présence de journalistes en tant qu'éducateurs aux médias semble correspondre aux objectifs d'une EMI orientée vers l'apprentissage technique et pratique. Enfin, il convient de rappeler que l'ESJ Lille demeure avant tout un établissement d'enseignement supérieur dédié à la formation aux métiers du journalisme. Les ateliers d'EMI constituent donc aussi une vitrine pour valoriser ses programmes auprès de potentiels futurs étudiants. De plus, les journalistes qui mènent les ateliers d'EMI sont d'anciens étudiants formés à l'ESJ Lille. L'Ecole répond ainsi à l'enjeu de visibilisation de ses programmes de formation, par la mobilisation d'un réseau de journalistes anciennement étudiants.

2.4. Phases de recherche

L'étude de Tilleul et Fastrez (2022) s'est intéressée à un atelier spécifique organisé par l'ESJ Lille. Elle se conclut par la suggestion d'évaluer d'autres types d'ateliers afin de comparer les différences d'effets auprès des élèves. Nous avons choisi de sélectionner un atelier qui regroupe plusieurs des objectifs souhaités par l'ESJ Lille : à la fois de la production, du traitement de l'information et de la déconstruction. Ces ateliers sont organisés durant six semaines et ont pour objectif principal de mener les élèves à la production d'un contenu informationnel (reportage vidéo, podcast, émission radio, magazine, etc.) Les journalistes qui viennent dans les classes abordent différentes thématiques du journalisme, notamment les questions liées à l'information, les métiers autour du journalisme, comment sélectionner l'information et la mettre en forme. Ces ateliers sont présentés de façon plus détaillée au début de la partie d'analyse de données (cf. Partie 4 – Section 1).

Cette thèse compare deux versions de cette activité d'EMI. La première préexiste à notre recherche. Nous l'évaluons donc telle qu'elle est donnée et organisée, sans intervenir dans la façon dont les thématiques sont abordées en classe, bien que nous ayons rédigé une structure du déroulé des séances pour nous assurer de l'homogénéité des apprentissages entre les classes (Annexes 5). Cette évaluation consiste en notre première phase de recherche. Une deuxième phase de recherche est ensuite menée au départ des modifications du premier atelier suggérées par la chercheuse. Ces modifications concernent particulièrement la structure pédagogique des ateliers, et sont présentées dans la partie d'analyse de données (cf. Partie 4 – Section 2).

Nous avons choisi de comparer deux versions d'un même atelier en abordant des thématiques similaires mais en différenciant leur structure pédagogique, afin de mettre évidence les éléments

pédagogiques qui favoriseraient une meilleure progression du niveau de littératie des médias d'information des élèves. Cette comparaison vise à identifier les leviers pédagogiques qui fonctionnent le mieux auprès des jeunes en matière d'éducation aux médias d'information. Le fait de s'intéresser à des ateliers similaires répond à un souci de cohérence méthodologique. En effet, comparer des ateliers qui varient au niveau de leur durée, de leurs objectifs, ou de leurs contenus aurait rendu difficile la mise en relation des résultats.

3. Développement du questionnaire

Cette dernière section a pour objectif de présenter le développement de notre méthode de recueil de données. Nous avons décidé de collecter nos données au départ d'un questionnaire. Cette méthode se justifie par plusieurs éléments. Tout d'abord, ce choix suit les recommandations de l'étude préliminaire de Tilleul et Fastrez (2022) qui suggère la passation d'un questionnaire afin de systématiser le recueil des données à une plus large échelle. À la différence d'entretiens semi-directifs, le questionnaire permet de récolter plus de réponses dans un cadre temporel imparti. Ensuite, ce choix coïncide avec la façon dont les six dimensions interrogées sont étudiées dans la littérature. La revue de la littérature et la revue méthodologique permettent d'avoir une vue générale sur les façons de mesurer ces différentes dimensions, et fournissent une base de réflexion pour le développement de l'instrument d'évaluation. La plupart des dimensions sont évaluées au départ de questionnaires écrits et d'échelles. Enfin, le développement d'un questionnaire se justifie aussi au regard de notre objectif de mesurer une progression. Il est ainsi implémenté deux fois : une première fois avant le début d'un atelier d'éducation aux médias, afin de dresser un premier niveau de littératie des médias d'information des participants, et une seconde fois à la fin de l'atelier pour mesurer l'évolution entre le test d'entrée et de sortie. Puisque la passation de ces questionnaires est comprise dans les périodes dédiées aux séances d'EMI, qui elles-mêmes dépendent de l'organisation de l'établissement scolaire et de l'horaire des enseignants et des élèves, nous n'avons pas fait passer une seconde fois le post-test aux répondants quelques semaines après la fin des ateliers. Cette limite est discutée dans le dernier chapitre de cette thèse (cf. Partie 6 – Section 2).

L'objectif de cette dernière section est ainsi de présenter les choix qui ont été opérés afin de développer le questionnaire qui a été implémenté pour évaluer le niveau de littératie des médias d'information des lycéens (Annexe 1).

3.1. Connaissances des médias

Comme nous avons pu en discuter ci-dessus, les connaissances médiatiques ont été traitées au départ de plusieurs composantes dans la littérature. Certains auteurs mettent en évidence les connaissances concernant les structures du paysage médiatique, tels que les systèmes économiques ou le fonctionnement interne des instances médiatiques (Ashley, 2020; Maksl et al., 2015; Schulz et al., 2022), d'autres s'intéressent plus particulièrement à la connaissance du métier de journaliste et de la terminologie journalistique, voire encore de l'actualité (Ashley et al., 2013; Chan et al., 2021).

Nous avons fait le choix de combiner les différents instruments discutés préalablement afin d'élaborer un questionnaire à choix uniques en concordance avec notre contexte de recherche (situé en France, à destination de lycéens). Ce questionnaire, composé de dix questions, permet d'accorder un score aux participants afin d'évaluer leur niveau de connaissances. La méthode se réfère aux cinq dimensions discutées dans la conceptualisation de la littératie des médias d'information de Vraga et al. (2021). La conceptualisation des « 5C » est utilisée ici comme balise, afin de traiter le plus largement, et donc exhaustivement possible, des dimensions relatives à l'information. Chacun de ces « 5C » est mesuré par deux questions, afin de répartir équitablement les questions de connaissances. Chan (2022) a, par ailleurs, également étudié les connaissances médiatiques dans ses recherches en élaborant un questionnaire à choix unique structuré en fonction des « 5C ».

Afin de permettre au questionnaire de rester facilement adaptable et réutilisable dans d'autres contextes de recherche, et parce que notre récolte de données s'est étalée sur deux ans, nous avons fait le choix de ne pas poser de questions liées à des évènements d'actualité. L'information d'actualité, par définition, est changeante et ne perdure pas dans le temps. Elle est également dépendante du contexte dans lequel elle s'inscrit, ce qui rend les questions rapidement obsolètes et limite toute comparaison entre des groupes qui répondraient à des périodes différentes. De plus, les questionnaires qui ont interrogé les connaissances d'actualité semblent se focaliser particulièrement sur l'actualité politique, ce qui correspond davantage à un public adulte ou universitaire (Maksl et al., 2015). Dans le cadre d'un programme d'EMI à destination de lycéens, l'objectif n'est pas de tester la mémorisation d'évènements d'actualité, mais plutôt d'évaluer des connaissances plus stables liées au fonctionnement de l'environnement médiatique et à la production de l'information d'actualité. Enfin, les connaissances d'actualité varient d'un individu à un autre, en fonction de la représentation et définition personnelles de ce qui est compris comme étant une information d'actualité, ainsi que des intérêts personnels. Il semble donc difficile de sélectionner des sujets pour lesquels tous les

participants auraient une position équivalente sans les graduer. La connaissance de l'actualité n'a ainsi pas été comprise comme un indicateur des connaissances médiatiques.

Nous avons décidé de nous concentrer sur les connaissances relatives à l'environnement médiatique (structurel et financier) et sur les connaissances des rôles du journaliste et de notions journalistiques. Nous avons également choisi de mesurer la connaissance des processus de contrôle et des biais personnels.

Sur les dix questions qui composent le questionnaire, cinq ont été reprises de questionnaires existants et traduites, une question a été adaptée au contexte médiatique français en citant des médias nationaux, et les quatre dernières ont été imaginées au départ des thématiques abordées lors des ateliers mis en place par l'ESJ Lille. Quatre des dix questions concernent la terminologie journalistique. Nous n'avons pas souhaité ajouter davantage de questions sur les notions spécifiques au journalisme, car nous questionnons la nécessité des connaissances terminologiques pour développer une bonne compréhension de l'environnement médiatique. Les questions concernant le rôle des journalistes ont, quant à elles, été choisies et traduites en gardant pour objectif le fait d'éviter la présence de réponses « évidentes » au regard d'un idéal journalistique. De cette façon, les questions sont réparties en fonction de leur appartenance à l'une des dimensions de la théorie des « 5C ».

Contexte : - Parmi les personnes suivantes, laquelle est généralement responsable de la rédaction d'un communiqué de presse ? Un porte-parole d'une organisation (correct) ; un journaliste d'un organe de presse ; un responsable d'un organe de presse ; un juriste d'un média d'informations ; Je ne sais pas.[1] - Parmi les médias suivants, lequel n'est pas dépendant du contrôle de la République française ? Franceinfo ; Arte ; TV5monde ; TF1 (correct) ; Je ne sais pas.[2]
Création : - En France, les journalistes ont le devoir de… citer les noms de toutes leurs sources ; payer leurs sources ; protéger la liberté de parole des sources d'information (correct) ; ne faire confiance qu'aux sources de l'Agence France Presse (AFP) ; Je ne sais pas.[3] - L'ensemble de règles qui définissent les objectifs du journal, son public et le message qu'il veut transmettre est appelé… les 5W ; la déontologie ; l'objectivité ; la ligne éditoriale (correct) ; Je ne sais pas.[3]
Contenu : - Quelle est la principale différence entre une opinion et un fait dans un article de presse ? Les opinions sont toujours vraies, tandis que les faits peuvent être faux ; Les faits sont basés

sur des preuves tangibles, tandis que les opinions sont des points de vue personnels (correct) ; Les faits sont des déclarations subjectives, tandis que les opinions sont objectives ; Les opinions sont généralement vérifiées par des experts, tandis que les faits ne le sont pas ; Je ne sais pas[1] - Le publireportage est… une publicité qui prend la forme d'une information journalistique (correct) ; un reportage publié dans un magazine ; une information rédigée par le public du journal ; une information relayée par les pouvoirs publics ; Je ne sais pas.[3]
Circulation : - En général, comment sont choisis les posts d'actualité qui apparaissent dans tes feeds sur Facebook, Instagram ou TikTok ? Ils sont choisis aléatoirement ; ils sont choisis par les employés de Facebook, Instagram ou TikTok ; Ils sont choisis en fonction de ce que tu fais sur Facebook, Instagram ou TikTok (correct) ; Ils sont choisis par les journalistes qui travaillent dans les médias d'information ; Je ne sais pas.[1] - Les journalistes sont parfois appelés « des garde-barrières » (*gatekeepers* en anglais) parce qu'ils… protègent les consommateurs d'informations ; doivent garder les secrets des personnes puissantes dans la société ; sélectionnent les informations qui sont diffusées au public (correct) ; combattent les politiciens ; Je ne sais pas.[3]
Consommation : - Quelle réponse penses-tu être la bonne ? La plupart des gens pensent que les informations ont plus d'effets sur eux que sur les autres ; La plupart des gens pensent que les informations ont plus d'effets sur les autres que sur eux (correct) ; La plupart des gens pensent que les informations ont autant d'effets sur eux que sur les autres ; La plupart des gens pensent que les informations n'ont aucun effet sur personne ; Je ne sais pas.[1] - Les personnes qui regardent beaucoup la télévision ont tendance à penser que le monde est : Rempli de violence ; moins violent et dangereux qu'il ne l'est réellement ; plus violent et dangereux qu'il ne l'est réellement (correct) ; aussi violent et dangereux qu'il l'est réellement ; Je ne sais pas.[1]
[1] Traduite de Maksl et al. (2017) [2] Adaptée de Maksl et al. (2017) au contexte français [3] Imaginée pour la recherche

Tableau 2 – Répartition des questions de connaissances du questionnaire selon les « 5C » de Vraga et al. (2021)

Cette dimension des connaissances médiatiques est évaluée au départ d'un score sur 10 points. Chaque question ne contient qu'une seule bonne réponse. Un point est accordé à chaque bonne réponse, et aucun point n'est accordé en cas de mauvaise réponse. Nous avons également permis aux participants de choisir la réponse « Je ne sais pas », afin qu'ils répondent de façon honnête aux

questions. Cela permet également de réduire les risques de tomber sur une bonne réponse par hasard, ce qui pourrait donc biaiser le score final.

Le score est comparé entre le pré-test et le post-test, permettant d'observer une évolution des réponses. Le nombre de fois que les participants sélectionnent la réponse « je ne sais pas » est également pris en compte afin de comparer la confiance qu'ils accordent à leurs propres connaissances.

3.2. Capacité de déconstruction de l'information médiatique

La littératie des médias d'information et la littératie médiatique comptent parmi leurs objectifs le développement d'une réflexion et de compétences critiques. Nous avons choisi de traiter des compétences critiques par la réalisation de deux tâches : une déconstruction de contenus informationnels, et la production d'un jugement de fiabilité. Cette section présente notre réflexion concernant la façon d'évaluer les capacités de déconstruction médiatique. La section suivante discute de l'évaluation de la production et de la justification d'un jugement de fiabilité.

Nous avons choisi de diviser l'évaluation de la capacité à déconstruire un média informationnel en deux ensembles de questions. La première partie est une description libre de deux *posts* Instagram présentant un contenu informationnel. Ces contenus et les critères mobilisés pour justifier leur sélection sont décrits ci-après. La consigne qui a été donnée est la suivante : « Peux-tu décrire le média ci-dessous comme si tu l'expliquais à quelqu'un qui ne le voit pas ? » La formulation de cette question est inspirée de la méthodologie de recherche de Tilleul et Fastrez (2022) sur l'évaluation d'un atelier de l'ESJ Lille. La chercheuse a, entre autres, mené des entretiens avec des élèves afin de leur faire décrire le contenu qui leur a été présenté. Puisque cette formulation semblait convenir, et que notre recherche se déroule dans la continuité de cette étude, nous avons choisi de la conserver. Il est à noter que nous employons ici les termes « déconstruire » et « décrire » pour renvoyer aux deux faces d'une même pièce. Nous évaluons la capacité qu'ont les élèves à déconstruire un contenu informationnel, c'est-à-dire à identifier les éléments que nous allons présenter ci-après, au travers une tâche de description de contenus, c'est-à-dire en laissant les élèves indiquer ce qu'ils observent et comprennent de ces contenus. Nous utilisons donc *description* pour parler de l'exercice en tant que tel, des réponses brutes des élèves, et *déconstruction* lorsque nous faisons référence à la capacité que nous cherchons à mesurer, et donc l'évaluation de leurs réponses.

L'objectif initial de cette première question est d'obtenir un aperçu général de la façon de décrire un média informationnel. Un système de cotation reprenant les concepts-clés de l'analyse critique en

littératie médiatique (Jolls & Wilson, 2014; Primack et al., 2006), basé sur le rapport d'étude de Tilleul et Fastrez (2022), a été envisagé pour pondérer les compétences de déconstruction. Ces éléments-clés sont : l'auteur, le contexte de création et les intentions de production ; le public auquel le contenu est destiné ; le contenu informationnel ; la représentation de la réalité et les points de vue ; le format et la technique de diffusion. Ces éléments résument les diverses perspectives discutées dans la littérature concernant la capacité à déconstruire un média. Nous y retrouvons notamment les concepts-clés décrits par Thoman (auteur, format, public, contenu et objectif) (Jolls & Wilson, 2014). Ces dimensions sont cependant quelque peu retravaillées, notamment en intégrant les objectifs du texte comme sous-point de l'analyse de l'auteur, du contexte de création et des intentions. La dimension de contenu n'est pas non plus évaluée telle qu'elle est conçue par Thoman, c'est-à-dire comme une discussion des points de vue, mais plutôt comme une description des faits présentés dans le média. Les points de vue sont évalués au départ des représentations et perspectives de la réalité, suivant le domaine *representation and reality* de Primack et al. (2006).

Après avoir prétesté le questionnaire auprès d'une dizaine de jeunes de la tranche d'âges visée par l'étude, nous avons constaté que les descriptions fournies par les participants étaient assez succinctes et ne mettaient pas l'accent sur les concepts-clés de cotation. Cette approche ne nous permettait pas d'évaluer de manière adéquate la capacité des jeunes à déconstruire un média. En conséquence, nous avons décidé d'introduire une seconde étape dans l'évaluation de cette dimension en demandant aux participants de compléter leur description des contenus à travers cinq sous-questions spécifiquement conçues pour cibler les éléments que nous souhaitons évaluer. Ces questions suivent en partie la méthodologie de questions semi-ouvertes de Hobbs et Frost (2003) qui cherchent à évaluer la façon dont des élèves analysent du contenu informationnel. Cette modification vise à vérifier si les participants sont en mesure de décrire les cinq dimensions des médias, même si elles n'avaient pas été directement prises en compte lors de la question ouverte initiale. Les sous-questions ajoutées sont ainsi :

- Qui a publié ce document et quelles sont ses intentions ? (Auteur)
- À qui ces informations sont-elles destinées ? (Public)
- De quoi parle ce document ? (Contenu)
- Quel est le point de vue du document ? Est-ce que tout le monde pourrait réagir de la même façon en le voyant ? (Représentation)
- Comment ce document a-t-il été partagé ou mis en ligne ? (Format)

Nous avons donc travaillé de manière inductive et déductive en nous basant sur les dimensions employées dans d'autres recherches, notamment les *core concepts* de la littératie médiatique proposés par Thoman (Jolls & Wilson, 2014), et sur les réponses des élèves. Le tableau ci-dessous présente les indicateurs que nous évaluons et comment nous les rattachons aux *core concepts* :

Core concepts de Thoman (Jolls & Wilson, 2014)	***Critères évalués***	***Indicateurs***
Auteur : « Tous les messages médiatiques sont construits. »	Auteur	Nom de l'instance médiatique ou de l'auteur du contenu
		Certification du compte
Public : « Différentes personnes perçoivent différemment les mêmes messages médiatiques. »	Public	Public ciblé
	Autres	Réactions du public
Contenu : « Les médias ont des valeurs et points de vue internalisés. »	Points de vue du document	Point de vue abordé
		Point de vue alternatif
Format : « Les messages médiatiques sont construits utilisant un langage créatif avec ses propres règles. »	Format	Photographie
		Texte / Légende de la publication
		Format de diffusion
Objectif : « Tous les messages sont avant tout des entreprises motivées par le profit. »	Objectif	Intention de publication
Inductive	Autres	Date de publication

Tableau 3 – Mise en relation des core concepts et des critères mesurés pour évaluer la capacité à déconstruire un contenu informationnel

Au total, notre évaluation porte donc sur onze indicateurs, rattachés à six critères :

- Les indicateurs concernant l'**auteur** de la publication : la mention du nom du média ou de l'auteur, et la mention de la certification de l'auteur ;
- L'indicateur concernant le **public ciblé** par la publication ;
- Les indicateurs concernant les **points de vue des messages** : le point de vue abordé par l'auteur de la publication, et les points de vue alternatifs qui peuvent exister ;

- Les indicateurs qui portent sur le **format** des messages : la photographie issue de la publication, le texte (légende) qui accompagne la photographie, et la mise en page qui correspond à une diffusion sur un réseau social ;
- L'indicateur concernant l'**objectif** ou l'intention de publication ;
- Et deux **autres** indicateurs qui concernent la date de publication et les réactions du public.

Nous distinguons le « public ciblé » des « réactions du public » en deux critères distincts, bien qu'ils se rattachent au même *core concept*. Cela est expliqué par le fait que, si notre question de relance vise explicitement à identifier le destinataire du message (« À qui ces informations sont-elles destinées ? »), nous avons constaté que plusieurs répondants évoquent spontanément les réactions du public (commentaires, partages, nombre de *like*). Ils font, par ailleurs, parfois référence à ces réactions lorsqu'ils répondent à la question de relance qui concerne les points de vue (« Est-ce que tout le monde pourrait réagir de la même façon en le voyant ? »). C'est la raison pour laquelle cet indicateur est mis dans une autre catégorie, avec la date de publication qui n'est pas un critère ciblé au départ mais qui est également mentionné spontanément par certains élèves.

La grille d'évaluation de ces tâches de déconstruction est inspirée et adaptée du rapport de recherche de Tilleul et Fastrez (2022). La grille d'évaluation de leur rapport de recherche segmentait chacun des concepts-clés en une série de sous-concepts. Par exemple, la description du contenu était pondérée en fonction du nombre d'éléments de contenu mentionnés, avec 0,25 point attribué pour chaque élément supplémentaire. Dans notre travail, nous avons également segmenté chacun des cinq concepts-clés évalués (auteur, public, contenu, représentation, format) en sous-concepts. Au total, 16 items sont pris en compte dans l'évaluation.

Nous avons développé une grille de cotation (Tableau 4) qui permet de distinguer la question ouverte et les questions de relance, et de tenir compte de la capacité à mentionner de manière autonome les concepts-clés. Deux points sont attribués si un concept-clé est abordé de manière spontanée par le participant. Si le concept est abordé en réponse aux questions de relance, un point est attribué. Aucun point n'est accordé en cas d'absence de mention. Nous considérons que la mention spontanée d'un concept rend l'évaluation des questions de relance superflue, ce qui implique que le score maximal atteignable pour chaque concept mentionné est de 2 points. La grille d'évaluation pour cette tâche de déconstruction est la suivante :

	Absent – 0	Relance – 1	Spontané – 2
L'auteur du contenu			
Nom de l'auteur			
Mention de la certification			
Le public auquel le contenu est destiné			
Mention du public			
La représentation de la réalité et les points de vue			
Point de vue du média			
Point de vue alternatif			
Le format et les techniques de diffusion			
Mention de la photographie			
Mention du texte / de la légende			
Mention du format de diffusion (Instagram, ou réseau social)			
L'objectif de publication			
Intention de l'auteur			
Autres critères de description			
Mention des réactions			
Date de publication			

Tableau 4 – Grille d'évaluation de la tâche de description : critères et indicateurs

Concernant les critères liés à la description du contenu, nous les avons basés sur la liste des « 5W » (*who, what, where, when, why*). Pour ces critères, nous n'avons pas jugé si la mention est spontanée ou par relance, mais uniquement sa présence (1 point) ou son absence (0). La grille d'évaluation est présentée dans le Tableau 5 suivant.

	Absent – 0	Mentionné – 1
Le contenu informationnel		
Quoi		
Qui		
Où		
Quand		
Pourquoi		

Tableau 5 – Grille d'évaluation de la tâche de description : 5W

Ce critère est évalué différemment des autres critères car, bien qu'il s'agisse d'une grille de lecture en journalisme reprise dans la production d'un contenu informationnel et enseignée dans les programmes d'éducation aux médias de l'ESJ Lille, elle ne fait pas partie des concepts-clés étudiés en littératie médiatique sur lesquels nous avons basé notre grille d'évaluation. Les élèves qui participent aux ateliers apprennent donc à s'y référer lorsqu'ils produisent leur contenu informationnel, mais il s'agit moins d'une analyse de déconstruction des modes de production et de diffusion d'un contenu informationnel, que d'une lecture de ce contenu. Ces cinq sous-points sont ainsi des éléments-clés qui nous permettent d'évaluer la façon qu'ont les participants de comprendre les contenus qui leur sont présentés, en amont de l'évaluation de leur capacité de déconstruction médiatique concrète.

3.2.1. Choix des contenus

La tâche de déconstruction des contenus informationnels s'appuie sur deux publications Instagram. Pour sélectionner ces contenus, il nous semblait nécessaire de suivre une grille de critères. En effet, l'objectif est de faire passer le questionnaire à deux reprises (pré et post-tests), mais il nous semblait peu pertinent de faire décrire deux fois le même contenu aux participants. Or, nous voulons comparer les capacités de déconstruction entre les questionnaires d'entrée et de sortie. La mise en place d'une grille de critères de sélection nous permet donc de fournir aux participants des contenus qui présentent les mêmes modalités. De plus, l'objectif de la recherche est de permettre une réappropriation et une réintégration de ce questionnaire d'évaluation auprès d'un autre public, à différentes périodes. Les évènements d'actualité changeant de jour en jour, il est nécessaire de suivre des critères similaires afin de proposer un exercice de déconstruction médiatique qui reste cohérent avec le paysage médiatique du moment.

Nous avons ainsi sélectionné des contenus informationnels au départ de trois critères : le sujet, le format et la présence d'images et de textes. Nous avons choisi des contenus qui traitent de sujets susceptibles d'intéresser le public de l'étude, tout en dépassant les préconceptions de chacun. Nous avons évité les sujets sensibles ou à débat, notamment les sujets d'engagement politique. Nous avons également évité les sujets qui présentent de trop nombreux niveaux d'analyse afin de ne pas complexifier la tâche de description. Concernant le format, nous avons sélectionné des publications Instagram car il s'agit d'un format connu par le public visé. Il s'agit également d'un format qui est discuté dans les ateliers d'éducation aux médias d'information que nous étudions. Enfin, nous avons sélectionné des contenus qui comprennent à la fois des images et du texte, afin de pouvoir travailler sur les différentes modalités de présentation.

En plus de ces critères, les concepts évalués dans la grille de cotation (auteur, public, contenu, représentation, et format) sont identifiables pour chacune des publications sélectionnées. Pour le questionnaire d'entrée, les deux publications Instagram sélectionnées évoquent la victoire en quarts de finale de l'Afrique du Sud contre la France lors de la Coupe du monde de rugby en 2023. La première publication est issue de l'Agence France Presse (AFP), et a été publiée le 16 octobre 2023. La seconde publication provient du compte de Hugo Décrypte, un influenceur français ayant créé son propre média d'information et travaillant aux côtés de journalistes. Dans le questionnaire de sortie, les contenus sélectionnés traitent du plan de lutte du gouvernement contre le tabac en France et de l'augmentation du prix du tabac qui a eu lieu le 1er janvier 2024. Les publications sont issues des comptes Instagram de CNews, une chaine de télévision française d'information en continu, et d'Europe 1, une chaine de radio française. Les publications utilisées dans les questionnaires sont disponibles en annexes (Annexe 2).

3.3. Capacité de production et de justification des jugements de fiabilité

Peu d'études ont évalué la capacité à produire un jugement de fiabilité au départ d'un exercice pratique concret (Hobbs, 1998). Certaines approches pédagogiques de la littératie des médias d'information fournissent aux individus des grilles d'analyse pour évaluer la fiabilité d'une source ou d'une information (Ashley, 2020; Fleming, 2014), mais les études qui s'y intéressent questionnent la perception que les individus ont de leurs propres compétences plutôt que leurs capacités effectives.

Afin de mesurer la capacité à produire et justifier des jugements de fiabilité, nous avons développé une tâche en lien avec la tâche de déconstruction de l'information présentée ci-avant. Le fait de présenter deux contenus lors de la tâche de déconstruction nous permet de demander aux participants

de réaliser une analyse comparative entre ces publications. À la suite des questions ouvertes de déconstruction, nous leur avons ainsi posé la question suivante : « Selon toi, lequel de ces médias est-il le plus fiable par rapport à l'information qu'il présente ? Pourquoi ? ».

Nous avons analysé les réponses à cette tâche en deux phases. La première phase se concentrait sur trois éléments. Premièrement, un point était attribué pour la cohérence entre la réponse (c'est-à-dire le choix ou non-choix du contenu le plus fiable) et la justification de ce choix. Nous entendons par cela que les arguments avancés correspondent effectivement aux contenus. Deuxièmement, un point était également accordé si la justification comprend une comparaison entre les deux contenus. Troisièmement, nous avons catégorisé les réponses en fonction des arguments employés pour justifier la fiabilité. La catégorisation a été développée de manière inductive, sur base des données récoltées, en revenant à plusieurs reprises sur les réponses des élèves. Cette classification permettait d'une part de déterminer les critères de fiabilité les plus fréquemment cités, et d'autre part de comparer les types d'arguments mobilisés entre le questionnaire d'entrée et le questionnaire de sortie. Cependant, nous nous sommes rendu compte que le comptage du nombre d'arguments mobilisés par les répondants ne reflétait pas leurs capacités de produire et de juger de la fiabilité.

La seconde analyse distingue deux types d'arguments de fiabilité utilisés par les répondants : les arguments orientés autour de la source de l'information, et les arguments se concentrant sur le contenu de l'information. Cette dichotomie a pu être observée grâce à la catégorisation des réponses de notre première méthode d'analyse, et renvoie à la littérature concernant les jugements de fiabilité. En effet, Swart (2021) fait la distinction entre les vérifications individuelles et les vérifications sociales. Au sein des vérifications individuelles, Swart mentionne les vérifications concernant le contenu, la source, et le format. Nous avons repris cette différenciation entre contenu et source, tout en choisissant de lier les éléments de format au contenu. Dans la même lignée, Soulard (2016), en s'intéressant spécifiquement aux avis en ligne, mentionne qu'il existe deux variables pour juger d'une information en ligne : la qualité des arguments, qui renvoie au contenu textuel de l'information partagée, et la crédibilité de la source, ce qui fait référence au profil de l'auteur. Cette séparation entre contenu et source apparait aussi dans l'enquête #Génération2020 (Collard et al., 2021). Les chercheurs présentent quatre éléments autour desquels s'articulent les jugements de fiabilité des jeunes : l'identité du relayeur de l'information, l'identité du producteur de l'information, le site qui héberge l'information, et le contenu du message. Les trois premiers éléments peuvent renvoyer à la source de l'information, et le dernier au contenu. Certains auteurs évoquent également le rôle des connaissances personnelles des individus dans leurs jugements de fiabilité (Swart, 2021; Tully et al.,

2022). Dans le cas de notre recherche, ces connaissances personnelles sont attribuées soit à la source, soit au contenu, en fonction de la façon dont les répondants utilisent ces arguments.

En plus de distinguer les arguments selon qu'ils réfèrent à la source ou au contenu, nous avons décidé de hiérarchiser les arguments mobilisés en fonction de la complexité des raisonnements des répondants. Cette prise en considération de la complexité fait un lien avec l'étude de Schilder et Redmond (2019) qui cherchent à observer si les participants d'un cours de littératie médiatique développent, à la suite du cours, des capacités à poser des questions complexes. En suivant cette logique, nous avons décidé de développer une échelle permettant de classer les réponses selon qu'elles s'intéressent à la source ou au contenu, et en fonction de la complexité des arguments employés pour faire référence à ces deux catégories. Une analyse itérative des réponses a guidé l'affinement de la hiérarchisation. Cette approche a permis de faire émerger des arguments similaires et de distinguer les nuances, afin d'obtenir notre schéma final de catégorisation.

Il est important de noter que l'analyse que nous faisons des réponses concernant le jugement de fiabilité des participants ne vise pas à identifier une « bonne » réponse. Les documents présentés aux élèves sont issus de médias d'information qui existent réellement, traitant de sujets similaires avec des angles d'approche différents. L'accent de notre analyse est mis sur le processus d'élaboration d'un jugement de fiabilité, plutôt que sur la réponse elle-même.

L'analyse des données nous a permis de recenser plusieurs types d'arguments liés au contenu. Certains élèves ont ainsi basé leur argumentaire sur la **description de la photo** du document ou la **description de la légende** de la publication, réécrivant ce qu'ils ont lu (exemple : « C'est le deuxième […] parce qu'il y a souvent le même genre d'image à chaque match comme le foot. »[52]). Certains se sont orientés vers la description du **format** du contenu, reprenant des éléments comme la longueur des descriptions, la mise en forme, l'orthographe, etc. (exemple : « Selon moi, le plus fiable est le premier car la description de l'article est plus détaillée. »). D'autres mentionnent le **nombre de réactions**, qu'il s'agisse du nombre de *like* ou du nombre de commentaires (exemple : « Les deux car ils sont certifiés. Cependant l'un a environ 300 *likes* et l'autre 39800 *likes*. »), ou la **date** de publication (exemples : « On aurait tendance à penser que le plus fiable est 'hugodecrypte.sport' en raison du nombre de j'aime sur le post et aussi le fait que le post a été posté avant celui de 'afpfr'. »). Nous avons également remarqué que plusieurs élèves distinguent d'un côté les descriptions qui relatent des **faits**, et de l'autre les descriptions dans lesquelles les auteurs prennent position et donnent

[52] Tous les exemples sont issus des réponses des élèves. Pour des raisons de lisibilité, la forme des citations a été retravaillée (orthographe, syntaxe, ponctuation), tout en respectant le sens des propos.

leur **opinion** (exemple : « Selon moi, le média CNews est plus fiable car il a l'air plus objectif. »). Certains décrivent la légende de la photo en rajoutant un **commentaire de pertinence** ou d'explicitation de la raison pour laquelle cette information leur est présentée (exemple : « Les deux […] sont fiables, mais CNews ne parle que de cette information-là alors que Europe 1 évoque plusieurs sujets en même temps. Donc CNews veut réellement attirer l'attention sur cette augmentation. »). Certains répondants mettent en évidence la **mention des sources** ou des témoignages qui appuient le contenu de l'information (exemple : « Selon moi le premier me semble plus fiable puisqu'il ressemble plus à un article avec des citations, interviews […]. »). Plusieurs répondants justifient leur choix en fonction de **l'angle de vue du contenu** et de la façon dont l'auteur aborde le contenu informationnel (exemple : « Pour moi, le média le plus fiable est CNews […]. CNews nous parle que de l'information en nous faisant une remise en contexte autour tandis que Europe1 nous font un post avec plusieurs informations différentes là-dessus »). Le **public visé** par l'auteur de l'information est également un argument employé par certains élèves, renvoyant à la façon dont le contenu peut être présenté (exemple : « Les deux sont fiables, mais CNews est un peu connu par les jeunes plutôt que Europe 1 qui est plus connu par la génération au-dessus. Puisqu'il y a plus de jeunes qui fument que d'adultes, CNews est le mieux pour faire passer l'information de l'augmentation des prix. ») et aux **intentions** qui en découlent (exemple : « Le premier cherche seulement à faire réagir alors que le deuxième cherche à expliquer. »). Enfin, plusieurs répondants justifient leur choix en combinant plusieurs de ces arguments. L'échelle que nous avons développée pour hiérarchiser ces arguments est présentée dans le Tableau 6 suivant :

<table>
<tr><th>Niveau de complexité</th><th colspan="6">Arguments sur le contenu</th></tr>
<tr><td>Niveau 3</td><td colspan="6">Plusieurs arguments de niveau 2 utilisés</td></tr>
<tr><td>Niveau 2</td><td>Distinction entre les opinions et les faits</td><td>Description avec un commentaire de pertinence</td><td>Sources ou témoignages utilisés</td><td>Perspectives et angles d'approche</td><td>Public visé</td><td>Intention de publication</td></tr>
<tr><td>Niveau 1</td><td colspan="2">Format du contenu</td><td colspan="2">Date/récence de la publication</td><td colspan="2">Réactions (like, commentaires)</td></tr>
<tr><td>Niveau 0</td><td colspan="3">Description de la photo</td><td colspan="3">Description du texte / de la légende</td></tr>
</table>

Tableau 6 – Échelle d'évaluation des arguments de jugement de fiabilité concernant le contenu

En ce qui concerne les arguments orientés relatifs à la source de l'information, nous avons travaillé de la même manière, en recensant les arguments dans un processus itératif de lecture des réponses.

Nous avons ainsi identifié plusieurs types d'argumentaires. Certains élèves posent un choix sur la source qui leur semble le plus fiable, sans aucune justification autre que le **nom** de cette source. Certains vont mettre en évidence le caractère officiel du compte qui a publié l'information, notamment en mentionnant le logo de **certification** (exemple : « Le média le plus fiable est CNews puisqu'il est certifié »). Certaines réponses vont traiter du domaine **d'expertise** qui est attribué à la source (exemple : « Pour moi, le média le plus fiable par rapport à cette information est 'Hugodecrypte.sport' car c'est un média axé sur le sport. »), ou encore de la reconnaissance d'une forme de **popularité** ou de **réputation** de la source (exemple : « Je pense que les deux sont à égalité même si on aurait tendance à dire que c'est l'Agence France Presse puisque c'est une agence de presse internationale qui est la plus vieille agence de presse française »). Ces deux éléments renvoient au modèle de crédibilité de la source élaboré par Geay (2023) qui distingue, notamment, l'expertise et la réputation d'une source pour juger de sa crédibilité. Le **statut de la source** (journaliste, chaine de télévision, agence de presse, influenceur, etc.) est également un argument qui revient régulièrement parmi les réponses (exemple : « Selon moi l'information la plus fiable est la première, celle de 'Cnewsofficiel' car [c'est] une chaîne d'informations qui passe à la télévision ce qui nous montre/désigne sa fiabilité. »), tout comme le jugement par rapport au **professionnalisme** de la source (exemple : « Pour moi, c'est Hugo Décrypte parce qu'il a toujours dit vrai et qu'il vérifie toujours ses sources avant de diffuser des infos. »). Enfin, certains répondants ont mobilisé plusieurs arguments pour justifier leur choix. L'échelle développée pour hiérarchiser les arguments est présentée dans le Tableau 7 suivant :

Niveau de complexité	***Arguments sur la source***			
Niveau 3	Plusieurs arguments de niveau 2 utilisés			
Niveau 2	Reconnaissance de l'expertise	Statut de la source	Popularité, réputation	Professionnalisme
Niveau 1	Certification			
Niveau 0	Nom de la source			

Tableau 7 – Échelle d'évaluation des arguments de jugement de fiabilité concernant la source

Pour hiérarchiser les arguments selon leur degré de complexité, nous avons distingué les arguments en trois niveaux. Le niveau 0 regroupe les arguments qui se fondent sur des éléments perçus dans les publications, nommés sans interprétation. Le niveau 1 correspond à une première forme d'interprétation, où les caractéristiques visibles des contenus présentés sont mobilisées de façon

analytique. Enfin, le niveau 2 renvoie à des catégories plus conceptuelles, qui nécessitent un raisonnement pour être mobilisées. La hiérarchisation des arguments permet d'accorder un score à chacun des répondants. Ce score dépend du niveau attribué à leur argument : un argument de niveau 0 n'apportera aucun point, un argument de niveau 1 apportera 1 point, etc. En cas d'argumentation liée à plusieurs critères, pour chacune des deux échelles, les arguments d'un niveau plus élevé priment sur les arguments moins complexes.

Certains des participants mobilisent des arguments qui renvoient à la fois au contenu et à la source de l'information. Pour calculer les scores totaux de ces justifications, nous catégorisons chaque répondant en fonction de ses scores sur les deux échelles. Cette méthode nous permet de prendre en compte la différence entre les niveaux de complexité des arguments utilisés, tout en valorisant l'utilisation d'arguments appartenant à des catégories (source et contenu) différentes, ce qui n'est pas le cas d'un calcul de moyenne entre les échelles. En effet, si nous employions le calcul de moyenne, un répondant qui mobilise un argument de niveau 2 sur le contenu et un argument de niveau 2 sur la source, obtiendrait un score de 2 points. Le fait d'avoir mobilisé plusieurs arguments n'est donc pas pris en compte. Notre méthode de catégorisation permet de répondre à ce problème. Nous suivons ainsi les critères suivants pour attribuer un score à chaque répondant :

- Si l'élève ne mentionne aucun critère relatif ni à la source ni au contenu, le score de 0 point lui est attribué ;
- Si l'élève se limite à des arguments de niveau 1 (c'est-à-dire, soit un argument faible pour une seule des échelles (aucun argument ; argument de niveau 1), soit pour les deux échelles (argument de niveau 1 ; argument de niveau 1)), 1 point lui est attribué ;
- Si l'élève mentionne un argument de niveau 2 pour au maximum une seule des échelles (ce qui comprend les paires d'arguments (aucun argument ; argument de niveau 2) et (argument de niveau 1 ; argument de niveau 2)), 2 points lui sont attribués ;
- Si l'élève mobilise plusieurs arguments forts pour maximum l'une des deux échelles (ce qui comprend les paires d'arguments (aucun argument ; argument de niveau 3) et (argument de niveau 1 ; argument de niveau 3)), 3 points lui sont accordés ;
- Enfin, si l'élève mobilise plusieurs arguments forts dans les deux échelles (c'est-à-dire les combinaisons (argument niveau 2 ; argument niveau 2), (argument niveau 2 ; argument niveau 3) et (argument niveau 3 ; argument niveau 3)), 4 points lui sont accordés.

Tout comme cela a été annoncé précédemment, les arguments ayant un niveau de complexité plus élevé priment sur les arguments moins complexes. Avec cette méthode, chaque participant peut se voir attribuer un score pour son jugement de fiabilité allant de 0 point à 4 points.

3.4. Motivation à s'informer

Si la revue de la littérature a permis de distinguer différents types de motivations à s'informer (consommation, jugement de fiabilité, personnalisation de l'environnement, interactions), nous avons décidé, dans cette recherche, de n'étudier que de la dimension de « motivation à consommer de l'information ». Les autres dimensions sont cependant également abordées dans les autres sections du questionnaire : le jugement de fiabilité est mesuré en tant que capacité de production, et la personnalisation et les interactions avec l'information sont évaluées en fonction des comportements informationnels auto-déclarés.

Lors du développement du questionnaire, nous nous sommes basés sur l'échelle de mesure de la motivation introduite par Maksl et al. (2015). Cette échelle comprend quatre affirmations interrogeant la motivation intrinsèque et extrinsèque. Pour chacune de ces affirmations, les individus doivent se positionner sur une échelle de Likert en cinq point (allant de « je suis tout à fait d'accord » à « je ne suis pas du tout d'accord »). Les items, originalement rédigés en anglais, ont été traduits pour la recherche, en essayant de conserver au mieux le sens des propositions. La traduction suit les travaux précédents de Tilleul et Fastrez (2022). Les items ont donc été traduits comme suit :

- « Je ne vois pas ce que l'actualité m'apporte. » ;
- « Je suis l'actualité parce que je suis censé(e) le faire. » ;
- « Je suis l'actualité pour mon propre bien. » ;
- « Je suis l'actualité parce que j'aime ça. »

Suite aux recommandations du rapport de recherche précédent (Tilleul & Fastrez, 2022), un cinquième item a été ajouté. En effet, l'affirmation « Je suis l'actualité parce que je suis censé(e) le faire. » aurait posé des problèmes de compréhension auprès des jeunes interrogés. Afin de s'assurer que la dimension évaluée par cet item (la motivation extrinsèque) soit bien discutée et mesurée, nous avons choisi d'ajouter l'affirmation « Je suis l'actualité parce que quelqu'un (professeur, parent, ou autre) me demande de le faire. » Cette modification provient des recommandations de la chercheuse qui a pu mener des entretiens semi-directifs avec les participants, et donc constater des difficultés à comprendre les propositions.

L'échelle de Likert utilisée dans notre questionnaire conserve une évaluation en cinq points, tout comme dans l'étude originale de Maksl et al. (2015). Les différents échelons ont été traduits comme suit :

- « Pas du tout d'accord » ;
- « Plutôt pas d'accord » ;
- « Ni d'accord, ni pas d'accord » ;
- « Plutôt d'accord » ;
- « Totalement d'accord ».

La motivation à s'informer est donc mesurée au départ de l'échelle suivante (Tableau 8) :

	Pas du tout d'accord	**Plutôt pas d'accord**	**Ni d'accord, ni pas d'accord**	**Plutôt d'accord**	**Totalement d'accord**
1. Je ne vois pas ce que l'actualité m'apporte.					
2. Je suis l'actualité parce que je suis censé(e) le faire.					
3. Je suis l'actualité pour mon propre bien.					
4. Je suis l'actualité parce que j'aime ça.					
5. Je suis l'actualité parce que quelqu'un (professeur, parent, ou autre) me demande de le faire.					

Tableau 8 – Échelle de mesure de la motivation à s'informer

Les troisième et quatrième affirmations mesurées (« Je suis l'actualité pour mon propre bien. » et « Je suis l'actualité parce que j'aime ça. ») sont codées de manière inverse par rapport aux autres propositions de l'échelle. De cette façon, pour ces deux items, un haut score sur l'échelle indiquera une motivation intrinsèque. Pour les autres items, un haut score sur l'échelle indiquera une motivation extrinsèque.

Pour mesurer le niveau de motivation, nous choisissons de distinguer plusieurs profils de répondants en suivant le continuum établi par Deci et Ryan (2000) dans la théorie de l'autodétermination

(cf. Partie 1 – Section 3.2.2). Au regard des réponses pour chacune des propositions, nous avons voulu attribuer à chaque participant une catégorie de motivation parmi la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, et l'absence de motivation (amotivation). Pour ce faire, nous avons tout d'abord recodé les différents items afin de distinguer les répondants en accord avec la proposition, en désaccord avec la proposition, et sans avis. L'échelle de Likert de départ sur cinq points a ainsi été transformée en échelle sur trois points : « en désaccord » (1 point), « neutre » (2 points), « en accord » (3 points). Nous avons ensuite observé la façon dont les différents items sont corrélés. Nous avons remarqué que les items 2 (« Je suis l'actualité parce que je suis censé(e) le faire. ») et 5 (« Je suis l'actualité parce que quelqu'un (professeur, parent, ou autre) me demande de le faire. »), que nous associons à la motivation extrinsèque, sont faiblement corrélés entre eux ($p < 0,001$; Pearson = 0,212). Ils n'ont aucun autre lien de corrélation avec les autres items de l'échelle. Les items 3 (« Je suis l'actualité pour mon propre bien. ») et 4 (« Je suis l'actualité parce que j'aime ça. »), que nous associons à la motivation intrinsèque, sont positivement corrélés entre eux ($p < 0,001$; Pearson = 0,530). Enfin, l'item 1 (« Je ne vois pas ce que l'actualité m'apporte. ») que nous associons à l'absence de motivation est négativement corrélé aux items 3 ($p < 0,001$; Pearson = -0,407) et 4 ($p < 0,001$; Pearson = -0,351). Cette dernière corrélation nous permet de supposer qu'un élève qui indique ne pas être d'accord avec la proposition du premier item aura tendance à avoir une motivation intrinsèque.

Nous avons choisi d'observer les corrélations pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce que l'échelle ne mesure pas un objet bien défini et n'a pas de cohérence interne (alpha de Cronbach = 0,036). En effet, elle renvoie à la fois à de la motivation intrinsèque, extrinsèque, et à de l'amotivation. Ensuite, l'interprétation des propositions de l'échelle reste sujette à l'interprétation personnelle des élèves. Si l'accord avec une proposition permet d'orienter sa motivation d'un côté ou d'un autre, le désaccord ne le permet pas nécessairement. Par exemple, ne pas être d'accord avec l'affirmation « Je suis l'actualité parce que je suis censé(e) le faire. » peut soit renvoyer à une motivation intrinsèque, soit à une forme d'amotivation.

L'attribution d'une catégorie de motivation repose sur trois scores moyens : le score de motivation intrinsèque, qui a été calculé par la moyenne de la réponse aux items 3 et 4, le score de motivation extrinsèque, qui est la moyenne des réponses aux items 2 et 5, et le score de l'amotivation par la réponse attribuée à l'item 1. La catégorisation tient compte de l'idée selon laquelle la motivation intrinsèque est la forme la plus aboutie de motivation. En cela, notre hiérarchisation priorise les

répondants qui montrent un score moyen élevé de motivation intrinsèque. Les règles de classification suivent alors les conditions suivantes :

- Dès que le score de motivation intrinsèque est maximal (= 3) ou qu'il est supérieur au score de motivation extrinsèque et qu'il est élevé (c'est-à-dire strictement supérieur à 2), l'élève est catégorisé comme motivé intrinsèquement.
- Lorsque le score de motivation intrinsèque est supérieur au score de motivation extrinsèque, mais qu'il est faible (c'est-à-dire inférieur ou égal à 2), nous observons le score d'amotivation. Si l'amotivation est élevée (= 3), nous classons l'élève comme amotivé. Si l'amotivation est faible (inférieure ou égale à 2), nous considérons que les réponses données par l'élève ne permettent pas une catégorie suivant notre trichotomie, et nous lui attribuons l'étiquette « neutre ».
- Si le score de motivation extrinsèque est supérieur au score de motivation intrinsèque, et est élevé (supérieur à 2), l'élève est catégorisé comme motivé extrinsèquement. Cependant, dans cette configuration, si le score de motivation intrinsèque est de 2,5 points, et que le score d'amotivation est faible, alors l'élève est tout de même considéré comme motivé intrinsèquement.
- Si les scores de motivation intrinsèque et extrinsèque sont faibles, et que le score d'amotivation est faible également, alors nous considérons que nous n'avons pas suffisamment d'informations nous classons le répondant dans la catégorie « neutre ».
- Si les scores de motivation intrinsèque et extrinsèque sont faibles, et que le score d'amotivation est élevé, l'élève est considéré comme amotivé.

Ces conditions nous permettent de prioriser la motivation intrinsèque, de favoriser les scores élevés de motivation, et de ne faire intervenir le score d'amotivation que lorsque les autres scores sont faibles, évitant de lui attribuer trop de poids dans la classification. Le fait d'observer si un score est élevé ou non explique aussi le choix que nous avons posé d'attribuer 1, 2 ou 3 points en fonction de la réponse des élèves, plutôt que d'utiliser l'échelle 0, 1, 2, ce qui aurait pu neutraliser certains écarts.

3.5. Confiance dans les médias d'information

La confiance accordée aux médias d'information est généralement mesurée au départ de la méfiance et du scepticisme. Plusieurs échelles auto-déclaratives, où les individus indiquent le degré d'accord ou de désaccord par rapport à différentes affirmations, ont été développées (Gaziano & McGrath, 1986; Maksl et al., 2015; Tsfati & Cappella, 2005).

Dans le cadre de cette thèse, nous avons choisi de nous baser sur l'échelle de Maksl et al. (2015) qui combine le travail de plusieurs chercheurs et qui est appliquée à la littératie des médias d'information. Les huit propositions qui la composent ont été traduites et adaptées afin de construire une échelle de mesure de la confiance plutôt qu'une échelle de mesure du scepticisme. Deux des items ont été traduits en inversant la négation de la phrase d'origine. Le Tableau 9 présente la façon dont ces propositions ont été traduites et adaptées.

Maksl et al. (2015)	***Traduction***
I think the news media are fair.	Je pense que les médias d'information sont honnêtes.
I think the news media tell the whole story.	Je pense que les médias d'information ne nous disent pas tout. [*inversion de la négation*]
I think the news media are accurate.	Je pense que les médias d'information sont précis et exacts.
I don't think the news media can be trusted.	Je pense que l'on peut faire confiance aux médias d'informations. [*inversion de la négation*]
I think the news media prioritize being first to report a story.	Je pense que la priorité des médias est d'être les premiers à diffuser une information.
I think the news media get in the way of society solving its problems.	Je pense que les médias d'information empêchent la société de résoudre des problèmes.
I trust the media to report the news fairly.	Je fais confiance aux médias pour rapporter les informations sans prendre parti.
I have confidence in the people running the institutions of the press.	J'ai confiance dans les personnes qui dirigent les médias d'information.

Tableau 9 – Traduction de l'échelle de mesure de la confiance accordée aux médias d'information

Il est demandé aux participants d'indiquer leur degré d'accord sur une échelle en cinq points (« Pas du tout d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Ni d'accord, ni pas d'accord », « Plutôt d'accord », « Totalement d'accord »). Les affirmations 2, 5, et 6 sont codées inversement par rapport aux autres.

Pour évaluer le niveau de confiance des élèves, nous leur attribuons un score général de confiance. Ce score est déterminé en fonction de la moyenne générale des élèves. Chaque modalité a été traitée comme un niveau d'une échelle ordinale : le score de 0 point est attribué à la proposition « Pas du

tout d'accord », et 4 points sont attribués à la proposition « Totalement d'accord ». Cela permet de quantifier le degré d'accord des élèves et facilite le calcul de scores moyens.

3.6. Comportements informationnels

Dans cette recherche, nous nous intéressons aux comportements informationnels au départ de trois groupes de questions qui se réfèrent à des pratiques différentes : (1) la navigation dans l'environnement médiatique, comprenant les types de médias consommés ; (2) l'interaction avec le contenu informationnel ; (3) les actes de personnalisation de son environnement médiatique.

3.6.1. Navigation dans l'environnement médiatique et types de médias rencontrés

Les comportements concernant l'environnement médiatique ont été étudiées en distinguant les médias selon leur canal de diffusion. En suivant l'échelle d'évaluation de la fréquence de consommation développée par Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al. (2022), nous avons construit une échelle qui se concentre sur cinq canaux de diffusion : la télévision, la presse, la radio, les réseaux sociaux, et les sites web. Puisque les notions de médias et d'informations peuvent être comprises différemment entre les chercheurs et les participants aux enquêtes (Bowe, 2019), nous avons décidé de rédiger les questions de façon à préciser les formes de contenus informationnels en fonction de leur canal de diffusion.

L'objectif de l'échelle qui a été construite est de mesurer la fréquence à laquelle les participants effectuent certaines actions de consommation d'information. Cela permet de mesurer à la fois les types de médias qu'ils rencontrent, mais aussi la façon dont ils naviguent dans l'environnement médiatique. Pour s'approcher d'une fréquence proche de la réalité, nous demandons aux individus de répondre à la question en prenant pour point de référence les sept jours précédant la passation du questionnaire. Ils doivent se positionner sur une échelle de Likert en quatre points (jamais, une fois sur la semaine, plusieurs fois sur la semaine, tous les jours/plusieurs fois par jour).

Nous avons choisi de nous concentrer spécifiquement sur les choix qui relèvent d'une consommation active d'informations. En effet, dû au paysage informationnel surchargé, l'accès passif à l'information se fait quotidiennement par tous les individus (Chan, 2022). Nous avons dès lors décidé de ne pas mesurer cette consommation passive pour comprendre comment les consommateurs agissent activement dans leur accès à l'information d'actualité. Le Tableau 10 présente l'échelle qui a été construite pour mesurer ces comportements.

	Jamais	Une fois sur la semaine	Plusieurs fois sur la semaine	Tous les jours/plusieurs fois par jour
Regarder le journal d'une chaine de télévision				
Lire un article de presse / un article sur un site spécialisé				
Écouter la radio pour entendre l'actualité				
Sur un réseau social, cliquer sur le lien renvoyant à un article/reportage pour le consulter				
Consulter du contenu informatif créé pour les réseaux sociaux (Exemples : Hugo Décrypte, Simon Puech, La Matinée est Tienne (Samuel Étienne), etc.)				
Aller sur le site ou l'application d'un média d'information				
Écouter un podcast d'actualité				

Tableau 10 – Échelle de mesure de la navigation dans l'environnement informationnel

La navigation dans l'environnement médiatique est analysée en fonction des actions réalisées le plus fréquemment. Une moyenne de score est calculée pour mesurer le nombre moyen de médias mobilisés, et également pour réaliser un classement des types de médias les plus consultés par les répondants.

Cette échelle sur les comportements informationnels constitue la première partie de la dernière section du questionnaire (Annexe 1). Afin de s'assurer du sérieux avec lequel les participants répondent à ces différentes questions, nous avons ajouté une question pour mesurer l'attention des élèves. Cette question permet de vérifier si les participants lisent attentivement les questions et y répondent réellement, et d'écarter ceux qui ont coché au hasard, ce qui réduit les risques de biais dans les réponses. La question qui a été ajoutée à cette section est la suivante : « L'objectif de cette proposition est de mesurer ton attention. Peux-tu cocher la réponse 'Tous les jours/plusieurs fois par jour' ? ».

3.6.2. Interaction avec le contenu informationnel

Comme nous en avons discuté précédemment, dans la littérature, les chercheurs évaluent fréquemment le *media locus of control* (MLOC) qui est généralement mesuré à partir d'affirmations sur lesquelles les individus sont amenés à se positionner quant à leur perception de leur contrôle sur ces propositions. Cependant, nous considérons que mesurer la perception de contrôle ne reflète que la représentation subjective qu'un individu se fait de ses propres actions. Pour évaluer l'interaction avec un contenu, nous préférons une approche centrée sur les actions susceptibles de traduire un contrôle sur la consommation. De cette façon, pour mesurer les interactions avec le contenu informationnel, nous utilisons la même échelle de Likert que celle employée pour évaluer la navigation dans l'environnement médiatique : une échelle en quatre points, allant de « jamais » à « tous les jours/plusieurs fois par jour ». Les items de cette dimension se focalisent particulièrement sur les réseaux sociaux, en suivant l'étude de Chan et al. (2021). Nous avons réduit la liste des propositions en nous focalisant sur les modes d'interaction personnels ou sociaux. Nous distinguons ainsi : le fait de *liker* un contenu informationnel, le fait de commenter un contenu informationnel, le fait de partager publiquement un contenu informationnel, et le fait de partager en privé. Le Tableau 11 présente les actions d'interaction qui sont mesurées.

	Jamais	**Une fois sur la semaine**	**Plusieurs fois sur la semaine**	**Tous les jours/plusieurs fois par jour**
Liker un contenu informationnel				
Commenter un contenu informationnel				
Partager publiquement (retweet, story publique, partage sur son fil Facebook, etc.)				
Partager en privé (envoyer par MP à des amis/proches, story privée, transfert par mail, etc.)				

Tableau 11 – Echelle de mesure de l'interaction avec un contenu informationnel

Comme pour l'échelle précédente, il est demandé aux participants de répondre à la question par rapport à leurs pratiques sur les sept jours précédents la passation du questionnaire. Lors de l'analyse, une moyenne est calculée pour chaque item, permettant de classer les actions d'interaction selon la proportion des élèves qui effectuent ces actions. Un score sur quatre points est également calculé pour mesurer le nombre moyen d'actions réalisées par les répondants sur une semaine.

3.6.3. Personnalisation de l'environnement médiatique

Enfin, bien que la personnalisation de l'environnement médiatique ait été discutée dans la revue de la littérature au départ de la motivation à réaliser ce genre d'actions (Swart, 2021), nous avons choisi de la situer dans la section s'intéressant aux comportements informationnels. Pour ce faire, nous reprenons la catégorisation des actes de personnalisation sur les réseaux sociaux qu'a réalisée Swart (2021) au départ de ses entretiens avec des jeunes. Cinq actions ont été sélectionnées :

- Réagir à une information d'actualité dans le but d'en voir plus ou moins souvent dans son fil d'actualité ;
- Passer rapidement une information pour modifier les recommandations ;
- Restreindre des comptes ;
- Choisir de suivre un journaliste sur les réseaux sociaux ;
- Choisir de suivre un média d'information sur les réseaux sociaux.

L'objectif de cette section n'était pas de mesurer la fréquence à laquelle les répondants effectuent ce genre d'actions, mais bien de s'interroger sur le fait qu'ils les réalisent. Nous avons ainsi développé une échelle auto-déclarative demandant aux participants d'indiquer s'ils ont déjà effectué l'action, ne l'ont jamais effectuée, ou ne le savent pas. Le Tableau 12 présente la façon dont l'échelle a été développée pour mesurer la personnalisation de l'environnement médiatique.

	Je n'ai jamais…	**J'ai déjà…**	**Je ne sais pas**
…Réagi à une information dans le but d'en voir plus/moins souvent dans mon *feed* (like, dislike, réactions emojis)			
…Passé rapidement une information (*scroll*) pour modifier les recommandations affichées par un réseau social			
…Restreint des comptes dont je ne veux pas voir le contenu			
…Choisi volontairement de suivre un journaliste sur un réseau social			
…Choisi volontairement de suivre un média d'information sur un réseau social			

Tableau 12 – Echelle de mesure de la personnalisation de l'environnement informationnel

L'analyse se concentre sur le nombre moyen d'actions de personnalisation réalisées par les élèves, ainsi que le classement des actions le plus effectuées parmi les répondants.

3.6.4. Les comportements informationnels en général

L'ensemble de ces trois échelles liées aux comportements informationnels – les types de médias consommés, les interactions avec les contenus informationnels, et la personnalisation de l'environnement médiatique – est travaillé pour construire un score général des comportements informationnels. Ce score permet de mettre en relation les comportements informationnels avec les autres dimensions évaluées dans l'analyse de données (cf. Partie 4 – Section 3.2.7 et Section 3.3.7).

Pour ce faire, dans un premier temps, une mesure de corrélation entre ces trois variables est réalisée afin de confirmer, ou de réfuter, l'existence d'un lien entre le nombre de médias consommés, le nombre d'actions d'interaction avec les médias, et le nombre d'action de personnalisation de l'environnement informationnel. Dans un second temps, nous standardisons les scores de ces trois variables afin de créer une nouvelle échelle cohérente, sur dix points, qui s'intéresse spécifiquement aux comportements informationnels globaux. La création de cette échelle est explicitée dans les sections d'analyse de données qui se consacrent à l'analyse des liens entre les comportements informationnels et les autres dimensions.

3.7. Données socio-démographiques

En plus de l'évaluation des six dimensions liées à la littératie des médias d'information, notre questionnaire récolte des données socio-démographiques. Afin de permettre la correspondance des réponses des élèves entre le questionnaire d'entrée et le questionnaire de sortie, nous demandons aux élèves de donner leurs nom et prénom. Une fois que les deux questionnaires ont été complétés, ces données d'identification sont supprimées et remplacées par un identifiant unique afin de respecter les normes de respect de la vie privée. Nous demandons également aux élèves de renseigner leur âge, le genre auquel les élèves s'identifient (« fille », « garçon », « non-binaire », « autre », « je préfère ne pas répondre »), et leur année scolaire (« seconde », « première », « terminale »).

Afin de connaitre les caractéristiques socio-économiques des élèves, nous leur demandons d'une part d'indiquer le niveau de diplôme de leurs responsables légaux, et d'autre part de sélectionner la catégorie professionnelle qui correspond le mieux à leurs responsables légaux. Concernant le niveau de diplôme, les répondants ont le choix entre les sept propositions suivantes :

- Aucun/primaire ;
- Brevet (collège) ;
- Bac ;
- Bac +3 ;

- Bac +5 (master) ;
- Doctorat ;
- Je ne sais pas/Je ne suis pas certain(e).

La partie du questionnaire qui s'intéresse aux catégories socio-professionnelles des responsables légaux présente neuf choix de réponses :

- Agriculteur ;
- Artisan salarié de son entreprise, commerçant ou chef d'entreprise ;
- Cadre ou profession intellectuelle supérieure (avocat, vétérinaire, officier, politicien, Inspecteur des impôts, médecin, psychologue, rédacteur en chef, responsable de programmation, artiste, chercheur, ingénieur, etc.) ;
- Profession intermédiaire (professeur d'école, instituteur, moniteur, technicien, animateur, éducateur, facteur, infirmier, puériculteur, opticien, assistant social, conducteur de travaux, etc.) ;
- Employé salarié par une entreprise (agent administratif, pompier, ambulancier, policier, vendeur, caissier, secrétaire, etc.) ;
- Ouvrier (monteur, opérateur, câbleur, soudeur, jardinier, maçon, électricien, mécanicien) ;
- Demandeur d'emploi, sans emploi ;
- Retraité ;
- Je ne sais pas/Je préfère ne pas répondre.

Chacune de ces deux questions a été posée à deux reprises, afin de permettre aux élèves de fournir une réponse pour leurs deux parents. Contrairement au reste du questionnaire, la réponse concernant le second parent n'est pas obligatoire pour prendre en compte les différentes réalités familiales (par exemples, les familles monoparentales, les enfants orphelins, ou les enfants placés en foyers).

Enfin, pour en savoir plus sur le profil des répondants, cette section du questionnaire se clôture en demandant aux répondants d'indiquer s'ils ont déjà participé à un programme ou à un stage d'éducation aux médias et/ou au journalisme. Parmi les possibilités de réponses, les élèves peuvent sélectionner :

- Oui, sur un seul jour (une heure, une demi-journée, une journée) ;
- Oui, sur plusieurs jours qui se suivent (ex : un stage, un camp de vacances) ;
- Oui, sur une période plus longue (ex : un cours toutes les semaines, un projet tous les mois) ;
- Non.

Ces propositions de réponses suivent les formats d'ateliers d'EMI organisés par l'ESJ Lille. Cette question permet de mettre en évidence les élèves qui auraient déjà participé à des ateliers d'EMI, ce qui pourrait avoir une incidence sur leurs réponses aux questionnaires.

3.8. Point sur l'éthique

Lors de la passation des questionnaires, nous avons pris en compte la dimension éthique de respect des données récoltées. Le questionnaire pose des questions personnelles à des élèves mineurs (nom, prénom, âge, genre, profils socioprofessionnels des parents). Afin de garantir un consentement éclairé des participants, nous avons mis en place un protocole en trois niveaux. Premièrement, les ateliers et le questionnaire prenant place dans le cadre scolaire, nous avons considéré que l'accord des établissements scolaires, qui sont donc responsables des élèves lors des ateliers, constituait un premier niveau d'acceptation institutionnelle. Deuxièmement, les parents des élèves ont été informés de la nature et des objectifs de la recherche en amont de la collecte de données, par une lettre d'information détaillée (Annexe 3) et remise via l'école. Cette lettre leur permettait de comprendre l'étude, de contacter la chercheuse si nécessaire, et de manifester leur refus de participation. Nous avons adopté une forme de consentement par non-refus pour simplifier le processus et éviter des retards ou oublis de complétion de formulaires de consentement signés. Troisièmement, avant de débuter la passation du questionnaire, les tenants et aboutissants de la recherche ainsi que le type de données récoltées ont été expliqués aux élèves. Ils ont eu l'opportunité de poser des questions sur l'ensemble de la recherche. Nous leur avons ensuite demandé explicitement s'ils étaient d'accord de participer. Les élèves qui ont accepté ont signé un document de consentement (Annexe 3), confirmant ainsi leur accord personnel à participer à l'étude. Ainsi, en nous assurant que l'école était d'accord, que les parents étaient informés et pouvaient refuser, et que les élèves donnaient leur consentement actif, nous avons considéré que les exigences du consentement éclairé étaient pleinement respectées. Nous avons également informé les participants qu'ils pouvaient se retirer de l'enquête à tout moment sans avoir besoin de se justifier.

Les noms et prénoms récoltés dans le questionnaire permettent uniquement de lier les questionnaires d'entrée et de sortie afin de mesurer les évolutions dans leurs réponses. Une fois que toutes les données ont été récoltées et que les réponses ont été liées, les noms et prénoms ont été remplacés par des identifiants uniques, ne permettant donc plus de reconnaitre les participants. L'anonymat est donc également respecté.

4. Synthèse du protocole de recherche

Ce troisième chapitre présente les questions de recherche, les hypothèses, le protocole de recherche et l'élaboration de notre méthodologie de récolte et d'analyse de données.

Les discussions issues des deux premiers chapitres concernant les dimensions qui composent la littératie des médias d'information, la variété d'approches d'éducation aux médias d'information, et les publics à éduquer, permettent la formulation de trois questions de recherche qui structurent le cœur de cette recherche :

1) Comment évolue le niveau de littératie des médias d'information de lycéens participant à des ateliers d'éducation aux médias d'information (EMI) avec des journalistes ?
2) Quels sont les effets du degré d'articulation des apprentissages théoriques et pratiques dans des ateliers d'EMI sur le niveau de littératie des médias d'information de lycéens y participant ?
3) Comment les dimensions comprises dans et associées à la littératie des médias d'information interagissent-elles entre elles ? Comment les progressions de ces dimensions interagissent-elles entre elles à la suite des ateliers d'EMI ?

Pour chacune de ces questions, nous avons émis des hypothèses de recherche qui guideront notre analyse de données.

Le chapitre présente ensuite le terrain de notre recherche. L'Ecole Supérieure de Journalisme de Lille propose des ateliers d'éducation aux médias et à l'information à destination des jeunes, en organisant des activités pour des enfants, des adolescents et des jeunes adultes. Ces ateliers sont animés par des journalistes qui discutent, entre autres, de leurs expertises professionnelles. Plusieurs types d'actions pédagogiques sont organisées à l'ESJ Lille, variant ainsi les modalités d'apprentissage. Parmi ces ateliers, nous avons choisi de nous intéresser à des activités animées par des journalistes durant six semaines, organisées pour des lycéens, et qui visent à accompagner les élèves dans la création de productions informationnelles. Ces ateliers constituent notre terrain de notre recherche. Deux phases de récolte des données sont réalisées : une première qui évalue les effets des ateliers tels qu'ils ont été pensés par l'ESJ Lille, et une seconde qui évalue une version de ces ateliers modifiée par la chercheuse.

Enfin, le chapitre se clôture sur la présentation du questionnaire permettant de récolter les données pour répondre à nos questions de recherche. Le choix d'utiliser une méthodologie par questionnaire écrit est justifié par la littérature et par nos objectifs de recherche. Ce questionnaire a été développé

sur base de la revue méthodologique de la littérature. Chacune des six dimensions présentées préalablement est évaluée, reprenant ainsi une mesure des connaissances, des compétences, des attitudes et des comportements liés à la littératie des médias d'information. Le questionnaire est complété par les élèves avant le début des ateliers menés par l'ESJ Lille, puis une seconde fois à la fin des six semaines. Cette méthodologie permet la comparaison des réponses des élèves, afin de mesurer l'évolution de leur niveau de littératie des médias d'information. Le chapitre suivant se consacre à la présentation des phases de récolte de données, et à l'analyse de ces données.

PARTIE 4 – LE DOUTE :
ANALYSE DES DONNÉES

« Peut-être qu'on poil-de-cute. »
– Pierre Fastrez, *GReMS*

Comme énoncé ci-avant, les données ont été récoltées en deux phases. La première phase évalue un atelier d'éducation aux médias préexistant, qui a déjà été mis en place dans un contexte réel avant de commencer notre recherche. La seconde phase a consisté en la modification de cet atelier. L'accès au terrain de recherche nous est permis par l'École Supérieure de Journalisme de Lille, avec qui nous travaillons en collaboration.

Dans un premier temps, ce quatrième chapitre présente les choix qui ont été effectués au regard de cette collaboration, et qui ont guidé les changements dans la conceptualisation de nouveaux ateliers pour la seconde phase de récolte. Dans un second temps, le chapitre se consacre à l'analyse des données récoltées. Cette analyse se structure en deux étapes : la première présente les données analysées lors du questionnaire d'entrée (pré-test), la seconde analyse les données lors du questionnaire de sortie (post-test) et les compare avec celles du pré-test. Chaque étape est structurée de la même façon, en présentant systématiquement les dimensions évaluées dans le même ordre.

1. Première phase de récolte des données

La première récolte de données a été réalisée entre novembre 2023 et mai 2024. Neuf classes de lycée ont participé à la recherche : six classes constituant le corpus de données et trois classes constituant un groupe de contrôle. Le groupe de contrôle a pour objectif de déterminer si la passation du questionnaire implique un biais dans l'évolution des réponses des participants aux ateliers. Nous avons donc fait passer le questionnaire pré-test et post-test à trois classes de lycée qui n'ont pas participé à une activité d'éducation aux médias. Nous avons veillé à respecter la moyenne de six semaines entre le questionnaire d'entrée et de sortie, ce qui correspond à la durée entre la première et la dernière séance d'activité pour les classes qui participent à l'activité d'EMI organisée par l'ESJ Lille.

Parmi les trois classes de ce groupe de contrôle, deux classes proviennent de lycées professionnels (filière mode et filière vente) et une classe de l'enseignement général. Nous n'avons pas pu avoir de

contact avec un établissement agricole pour le groupe de contrôle à cette étape de la recherche. Le groupe d'évaluation est, quant à lui, composé de six classes qui ont participé aux activités d'éducation aux médias. Deux classes de chaque type d'enseignement (général, professionnel et agricole) ont été sélectionnées afin de permettre une représentation de la diversité des profils des élèves.

Au total, 205 élèves ont pris part au premier questionnaire (76 du groupe de contrôle, 129 du groupe d'évaluation), et 178 ont pris part au deuxième questionnaire (69 du groupe de contrôle, 109 du groupe d'évaluation). En nettoyant les données pour ne conserver que les élèves qui ont participé à l'ensemble du processus d'évaluation, et donc au questionnaire d'entrée et au questionnaire de sortie, nous obtenons un corpus de 149 élèves (60 du groupe de contrôle, 89 du groupe d'évaluation).

Le logiciel LimeSurvey a été utilisé, permettant une passation des questionnaires en ligne sur ordinateurs. Cependant, compte tenu du matériel disponible dans les lycées, certains élèves ont été contraints, ou ont choisi, de répondre au questionnaire sur leur téléphone portable ou sur des versions papier. En moyenne, le questionnaire d'entrée a été complété en 25 minutes pour les groupes d'évaluation et en 29 minutes pour les groupes de contrôle. Le questionnaire de sortie a été complété en 22 minutes 30 en moyenne pour les deux groupes.

Comme présenté ci-avant, chaque classe du groupe d'évaluation a pu décider, en concertation avec le journaliste animant les ateliers, du projet final de production médiatique visé par l'activité d'éducation aux médias. Les projets qui ont composé le groupe d'évaluation de la première phase de recueil des données étaient respectivement :

- La production d'une émission de radio (deux classes) ;
- La production de podcasts (deux classes) ;
- La production d'un reportage de portraits photos (une classe) ;
- La production d'un reportage vidéo (une classe).

1.1. Structure des ateliers de la première phase

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de nous concentrer sur la catégorie d'activités de l'ESJ Lille qui propose aux élèves plusieurs séances réparties sur plusieurs semaines, et dont l'objectif final est de produire un contenu informationnel. Nous nous intéressons à cette catégorie afin d'évaluer une activité qui essaie de couvrir le plus largement les objectifs de l'ESJ Lille. La distance temporelle entre la première et la dernière séance de l'atelier nous permet également de mesurer l'évolution des élèves prenant part à ces exercices.

L'activité analysée est organisée en six séances de deux ou trois heures, réparties sur environ six semaines. Elle a pour objectif de permettre aux élèves de produire un « média », entendu ici comme un contenu informationnel en mobilisant des ressources journalistiques. Les séances ont été construites comme suit :

- **Séance 1** : Se rencontrer, échanger sur l'information et le métier de journaliste. L'objectif est d'établir un premier contact avec les élèves, de discuter du projet qui sera réalisé lors des prochaines séances, et de leur présenter le métier de journaliste en partant de l'expérience du journaliste intervenant. Cette séance permet également de lancer de premières discussions sur les médias et sur l'information.
- **Séance 2** : Discriminer les contenus – informations, divertissement et publicité. L'objectif de cette séance est d'apprendre aux élèves à distinguer une information d'actualité des autres types d'informations (publicité, divertissement, etc.). Les intentions, le public visé, le contexte de production et la fiabilité des informations sont discutés.
- **Séance 3** : Les rouages de l'information en ligne, impact de l'information médiée, fonctionnement des algorithmes. Cette séance s'intéresse à la place des intelligences artificielles (IA) dans le journalisme et à la reconnaissance des contenus générés par les IA dans les médias d'information. La séance a également pour objectif de discuter des algorithmes et des données des utilisateurs.
- **Séance 4** : Jeu sur les sources, début de la mise en production et début des recherches. Afin de traiter des sources et de la fiabilité, la séance débute sur un jeu de rôle mettant les élèves à l'exercice de retrouver des témoins pour résoudre une enquête journalistique. La séance se poursuit par le lancement de la production médiatique et la recherche des sources, de l'angle abordé et des 5W pour traiter de leurs sujets respectifs.
- **Séance 5** : Poursuite de la production. La séance est un prolongement de la quatrième séance.
- **Séance 6** : Finalisation de la production. Cette dernière séance a pour but de finaliser la création médiatique, notamment en enregistrant les différents projets. Dans ce cadre, du matériel est généralement apporté en classe (caméras, micros, casques, etc.) en fonction des besoins.

En suivant cette organisation, l'activité débute par une approche plus théorique sur les métiers du journalisme et sur les informations pour ensuite utiliser ces connaissances dans un cadre pratique de production. Pour la suite de ce manuscrit, nous caractérisons cette structure pédagogique en tant

qu'articulation « séquentielle » des apprentissages théoriques et pratiques. Nous le verrons, cette dénomination permettra de différencier la première version de l'atelier de la seconde version. Les productions finales sont choisies en concertation entre le journaliste et les élèves et professeurs encadrants. Il s'agit de productions plutôt orientées vers l'audiovisuel que le textuel, mais elles peuvent prendre toutes les formes possibles selon les intérêts des élèves, allant des enregistrements d'émissions radio à des reportages vidéo.

Chaque séance débute par la discussion d'une actualité dont les élèves auraient entendu parler, ou la présentation d'un média journalistique par le journaliste. Chaque séance se termine par la réalisation d'une capsule vidéo de quelques minutes où des élèves présentent ce qu'ils ont retenu de la séance et résument un point qui leur a paru pertinent. Les journalistes sont également invités à créer un compte Instagram privé pour leur groupe-classe sur lequel ils présentent les médias d'information discutés en classe ou des points de matière (comme du vocabulaire, par exemple).

Nous avons demandé à l'ESJ Lille d'uniformiser la structure des séances d'EMI. En effet, l'ESJ Lille met à disposition des journalistes intervenants dans les classes une série de ressources et de points-clés à discuter avec les élèves. Cependant, des observations préliminaires ont souligné que le contenu des ateliers variait en fonction des journalistes. Nous avons alors demandé à l'ESJ Lille d'homogénéiser la structure des interventions évaluées, afin qu'elles varient le moins possible selon les journalistes qui les dispensent. De cette façon, nous espérons faire en sorte que chaque groupe-classe bénéficie d'une activité similaire, et donc comparable lors de nos analyses. Cette structure est disponible en annexes (Annexe 5).

2. Seconde phase de récolte des données

La seconde phase de récolte des données a eu lieu entre octobre 2024 et mai 2025. À nouveau, neuf classes de lycée ont participé à la recherche : six classes constituant le corpus de données évaluées, et trois classes constituant un groupe de contrôle. Parmi les trois classes de ce groupe de contrôle, deux classes proviennent de lycées agricoles et une classe du général. Ces trois classes permettent de compléter le groupe contrôle de la première phase de récolte des données, afin d'avoir le même nombre de classes pour chaque type de lycée. Le groupe d'évaluation est composé de six classes, deux classes pour chaque type d'enseignement (général, professionnel et agricole).

Au total, 189 élèves ont pris part au premier questionnaire (66 du groupe de contrôle, 123 du groupe évalué), et 171 ont pris part au deuxième questionnaire (67 du groupe de contrôle, 104 du groupe

d'évaluation). En nettoyant les données pour ne conserver que les élèves qui ont participé à l'ensemble du processus d'évaluation, nous obtenons un corpus de 146 élèves (56 du groupe de contrôle, 90 du groupe d'évaluation).

Tout comme pour la première phase de récolte des données, les élèves ont majoritairement complété le questionnaire sur ordinateur, bien que certains élèves aient choisi ou été contraints de le remplir sur une version papier.

Les projets qui ont composé le groupe d'évaluation dans cette seconde phase du recueil des données étaient respectivement :

- La création d'un compte Instagram d'information (une classe) ;
- La production d'un reportage photos lié à l'utilisation de l'IA (une classe) ;
- La production d'un reportage vidéo (une classe) ;
- La production d'un magazine papier (une classe) ;
- La production d'un podcast (deux classes).

2.1. Conceptualisation d'une nouvelle version de l'atelier

L'un des objectifs de cette recherche consiste à comparer deux versions d'ateliers d'éducation aux médias d'information, dans le but d'observer les effets de leviers pédagogiques différents sur l'évolution du niveau de littératie des médias d'information des élèves. Comme nous l'avons vu (cf. Partie 3 – Section 2.1), l'École Supérieure de Journalisme de Lille propose plusieurs formats d'activités d'EMI. Dans leur rapport de recherche, Tilleul et Fastrez (2022) suggèrent de comparer les effets de plusieurs de ces formats sur le développement de la littératie des médias d'information. Cependant, afin de garder une cohérence et des points de comparaison entre les activités évaluées, nous avons choisi de réaliser des modifications au départ de l'atelier évalué durant notre première phase de récolte de données. Pour la seconde phase de récolte de données, les modifications concernent le contenu ainsi que la façon dont les ateliers de la première phase étaient structurés. En observant l'organisation des séances, en discutant avec les élèves et les enseignants, en nous basant sur la littérature scientifique, et en réalisant une première analyse statistique exploratoire des réponses récoltées lors de la première phase de récolte, nous avons mis en évidence trois points d'amélioration des séances tenues par les journalistes.

Le premier est **l'interactivité** avec les élèves. En suivant une structure « séquentielle », découpée en deux phases (l'une plutôt théorique, et la seconde plutôt pratique), nous avons remarqué que les élèves ne s'impliquaient généralement qu'à partir de la quatrième séance, soit à la moitié des ateliers, lorsque

la production débutait. Or, nous émettons l'hypothèse que la participation active aux ateliers peut avoir des effets positifs sur la motivation à participer à ces ateliers, et sur le niveau de littératie des médias d'information, ou en l'occurrence sur la motivation à s'informer (Tamboer, Daalmans, Molenaar, et al., 2022). Pour combler cela, nous avons présenté aux journalistes une structure qui proposent différents exercices tout au long des séances, intégrant des apprentissages pratiques aux apprentissages théoriques. Ces exercices sont à réaliser en petits groupes, car nous considérons que travailler en sous-groupes plus restreints que l'ensemble de la classe permet de laisser à chacun la possibilité de s'exprimer plus librement et facilement. Ces exercices par groupes permettent aussi de travailler au départ des pratiques des élèves et de leurs propres compréhensions de l'information d'actualité, basant les ateliers non plus uniquement sur le journaliste en tant qu'experts, mais sur une vision plus horizontale des échanges, à l'instar des approches pédagogiques théorisées par Freire (2000). La nouvelle structure permet également de débuter le projet de production plus tôt dans les séances, et de l'inclure petit à petit, en distinguant moins des séances « théoriques » et des séances « pratiques ».

Un second point d'attention qui émerge des premières analyses concerne la **disparité dans la gestion des ateliers** en fonction des journalistes. En effet, la première version des ateliers repose principalement sur les expériences professionnelles des journalistes qui animent ces ateliers. Bien que les ateliers étaient organisés en séances thématiques, le contenu de ces séances variait selon les expertises des journalistes (journalisme sportif, photoreporter, presse, etc.) abordant ainsi des notions différentes d'une classe à l'autre. Le questionnaire qui nous permet d'évaluer certaines connaissances du milieu journalistique et médiatique ne pouvait donc pas être rempli de la même façon par tous les élèves qui participent à ces ateliers. Nous avons alors restructuré les séances en nous focalisant sur certains éléments présents dans le questionnaire, et en faisant un lien entre le contenu des ateliers et les dimensions que nous évaluons dans le questionnaire. Nous avons également fourni des exemples de contenus informationnels ou de formats d'informations en fonction des exercices pour que les journalistes puissent les mobiliser directement, ou du moins qu'ils aient une idée plus concrète de la façon dont ces notions devraient idéalement être traitées. De cette façon, en fixant des thématiques et des sujets à aborder avec les élèves, nous espérons limiter davantage les différences entre les classes.

Enfin, le dernier point qui émerge des premières analyses concerne le **manque de retour réflexif** sur la création et la production de contenus médiatiques des élèves. Les séances telles que définies dans leur première version ont pour objectif de faire produire un projet médiatique aux élèves. Cependant, nous avons remarqué qu'il n'y a pas de retour sur cette production. Une fois la production terminée,

le projet est parfois présenté à la classe, mais pas systématiquement, sans pour autant en discuter avec les élèves, tant d'un niveau théorique que sur les aspects pratiques de la production. La réflexivité fait partie intégrante de l'apprentissage expérientiel tel que Kolb (2015) le définit. Il invite ainsi les apprenants à réfléchir sur ses expériences. En nous appuyant sur cette théorie, nous avons donc ajouté une phase d'analyse des productions, permettant aux élèves de faire écho à ce qui a été appris tout au long des séances. Contrairement à la structure initiale, les sessions de production débutent dès la fin de la troisième séance, ce qui permet de consacrer la dernière séance à une analyse des productions. Cela a pour objectif de conclure le parcours en faisant le lien avec l'ensemble des notions qui auront été abordées durant les séances précédentes.

2.2. Structure des nouveaux ateliers

Les activités d'EMI sont organisées dans le cadre scolaire, ce qui limite le nombre d'heures qui peuvent y être dédiées. Nous avons donc conservé la structure des ateliers en six séances de deux ou trois heures, réparties sur six semaines, tout comme pour la première version des ateliers. L'objectif d'amener les élèves à créer une production médiatique est également conservé. Les séances sont structurées de cette façon :

- **Séance 1 :** C'est quoi le journalisme ? L'objectif est de rencontrer les élèves, d'expliquer le projet de production médiatique, et d'aborder les premières notions d'information et de journalisme comme les grandes familles de médias ; la distinction entre les familles, les canaux de diffusion et les marques ; les métiers du journalisme ; et quelques notions de vocabulaire.
- **Séance 2** : Les types d'information. L'objectif de la séance est de distinguer les différents types d'informations, de décrire les éléments qui composent l'information (dont les 5W), et d'aborder les notions d'intentions et de pertinence.
- **Séance 3** : Désinformation, jugement de fiabilité, et début de la production. La première moitié de la séance a pour objectif d'aborder la notion de désinformation et d'apprendre à juger la fiabilité d'une information. La seconde moitié de la séance lance la phase de production du média.
- **Séance 4** : Phase de production. La séance consiste en la suite de la production par les élèves, avec l'élaboration d'un plan de production et la définition des thématiques pour chacun des groupes.
- **Séance 5** : Suite et fin des productions. Poursuite de la production. La séance est un prolongement et la fin de la quatrième séance.

- **Séance 6** : Présentation des productions et diffusion de l'information. La première moitié de la séance a pour objectif de revenir sur les productions des élèves, et d'analyser ce qui a été fait. La suite de la séance tend à présenter la façon dont les informations sont diffusées une fois qu'elles sont rédigées, et d'aborder la place des algorithmes dans l'environnement informationnel.

Chaque séance débute en demandant aux élèves de partager une information qu'ils ont vue, lue, entendue. L'objectif est ensuite de la retrouver avec l'ensemble de la classe pour apprendre à effectuer une recherche d'information, et puis d'en discuter avec les élèves pour revenir sur les différentes thématiques abordées au cours des séances précédentes. Chaque séance se termine sur un retour des notions abordées dans la séance, une discussion sur l'avancée du projet médiatique, et la présentation brève de ce qui sera abordé dans la prochaine séance. La structure des séances et l'ensemble des exercices et objectifs pédagogiques tels qu'ils ont été présentés aux journalistes se trouvent en annexes (Annexe 6). Cette nouvelle organisation des séances permet d'articuler la théorie avec des exercices pratiques dans chaque séance. Cela s'éloigne ainsi de la structure de la première version des ateliers qui distinguent les séances théoriques des séances pratiques. Pour caractériser ces deux versions des ateliers dans la suite de ce manuscrit, nous emploierons la dénomination « articulation séquentielle des apprentissages » pour décrire la structure pédagogique de la première version des ateliers, et « articulation intégrée des apprentissages » pour la version revisitée.

Nous sommes conscients que les journalistes qui animent les séances d'EMI ne sont pas tous formés pour être des éducateurs aux médias. Bien qu'ils aient, pour la majorité d'entre eux, déjà animé plusieurs ateliers, ils restent avant tout des professionnels du journalisme. En structurant les ateliers, nous espérons les guider plus que les limiter dans leur approche de l'EMI. Cependant, en en discutant avec certains et certaines d'entre elles et eux, nous avons remarqué que plusieurs étaient assez réticent(e)s à l'idée de modifier leur façon d'animer ces ateliers. Afin de nous assurer que les journalistes ont bien suivi cette nouvelle structure, nous leur avons ainsi proposé de remplir une grille d'activités (Annexe 7) pour indiquer les exercices qu'ils ont réalisés ou non, les exemples mobilisés par les élèves, et les choix qu'ils ont dû faire en fonction du temps qui leur est alloué et des exercices que nous estimons prioritaires. Malheureusement, seule une journaliste a joué le jeu et rempli cette grille. Nous ne pouvons donc pas être certains que la nouvelle structure a été suivie et respectée par les journalistes qui ont animé les ateliers de la seconde phase de récolte des données.

3. Analyse de données

L'analyse des données a pour but de mesurer l'évolution de chacune des six dimensions précédemment discutées (connaissances sur l'environnement médiatique, capacité à déconstruire un contenu informationnel, capacité à produire un jugement de fiabilité, motivation à s'informer, confiance dans les médias d'information, et comportements informationnels) entre les questionnaires d'entrée et de sortie. Cette section est divisée en trois parties. Dans un premier temps, nous présentons les profils des répondants (catégorie d'enseignement, genre, statut socio-économique). Dans un second temps, nous analysons les données récoltées pour chacune des six dimensions évaluées lors du questionnaire d'entrée. Dans un troisième temps, nous analysons les données récoltées lors du questionnaire de sortie, ainsi que les progressions entre le pré-test et le post-test. En plus de l'examen individuel de chaque dimension, cette section vise à observer les corrélations entre les dimensions évaluées. L'objectif est de déterminer les dimensions qui évoluent après la participation à un atelier d'éducation aux médias et à l'information, afin d'identifier les aspects à améliorer dans ces ateliers.

Pour réaliser cette analyse de données, nous utilisons le logiciel d'analyse statistiques SPSS ainsi que le logiciel Excel pour les analyses descriptives, les tableaux, et les comparaisons entre les différents groupes d'élèves. Nous employons également le langage de programmation R pour effectuer certaines analyses de corrélation, et notamment les représentations graphiques de ces corrélations.

3.1. Données générales

Au total, 418 élèves ont été rencontrés lors de l'ensemble de la collecte de données (première et seconde phases de récolte comprises), et ont donc complété au moins l'un des deux questionnaires. Parmi ces élèves, 281 ont participé aux ateliers organisés par l'ESJ et composent notre « groupe d'évaluation », et 137 composent notre groupe de contrôle. Les trois types d'enseignement (général, professionnel, agricole) sont représentés.

		Groupe de participants		
		Évaluation	Contrôle	Total
Enseignement	Général	103	70	173
	Professionnel	91	35	126
	Agricole	87	32	119
Total		281	137	418

Tableau 13 – Nombre de participants selon leur type d'enseignement

En ne sélectionnant que les élèves qui ont complété les deux questionnaires (pré-test et post-test), le nombre d'élèves descend à 295. Cependant, une classe générale du groupe contrôle a dû être écartée car les enseignantes ont réalisé des ateliers d'EMI similaires à ceux organisés par l'ESJ Lille entre les deux questionnaires. En écartant cette classe, le nombre total d'élèves qui ont complété les deux questionnaires, et qui sont donc conservés pour les analyses qui suivent, est de 274.

Nous distinguons les élèves selon trois groupes : les élèves qui ont participé à la première version des ateliers de l'ESJ Lille (« Evaluation 1ère phase »), les élèves qui ont participé à la seconde version des ateliers (« Evaluation 2ème phase »), et les élèves du groupe de contrôle (« Contrôle »). Chaque phase reprend en moyenne le même nombre de participants, bien que le lycée général soit un peu plus représenté que les deux autres, particulièrement dans le groupe de contrôle. Cela peut s'expliquer notamment par deux éléments : le nombre réduit d'élèves par classe dans le professionnel et l'agricole, comparativement au général, mais également par un absentéisme plus marqué des élèves dans le professionnel et l'agricole, impliquant que tous les élèves n'ont pas participé aux deux parties du questionnaire.

		Groupe				
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total	
Enseignement	Général	38	32	42	112	40,9%
	Professionnel	21	22	35	78	28,5%
	Agricole	30	36	18	84	30,7%
Total		89	90	95	274	100%

Tableau 14 – Répartition des participants selon leur type d'enseignement et leur groupe de récolte de données

Les fréquences effectives des répondants par type de lycée et par groupe de récolte de données (Tableau 14) présentent des déséquilibres : les élèves des lycées généraux représentent 40,9% de la totalité des répondants, contre 30,7% pour les lycées agricoles et 28,5% pour les lycées professionnels. La mesure du chi-carré ($\chi^2 = 11,63$; $p = 0,02$) révèle une association statistiquement significative entre les variables, indiquant que la répartition des lycées diffère significativement entre les phases de recueil de données. Nous avons, dès lors, pensé à pondérer les données afin de garantir la comparabilité des résultats. Afin de corriger ces disparités, des fréquences attendues ont été calculées pour chaque catégorie, répartissant de manière équilibrée les effectifs selon une proportion théorique. Des coefficients de pondération ont ensuite été déterminés en divisant, pour chaque combinaison groupe / type de lycée, la fréquence attendue par la fréquence effective. Ces coefficients ont été appliqués à l'ensemble des analyses de données présentées dans ce chapitre.

Cependant, en comparant les analyses avec et sans la pondération, l'écrasante majorité des résultats de ces analyses sont similaires. Afin de favoriser la lisibilité des résultats, et en concertation avec le service d'aide en statistiques de l'Université, nous avons finalement choisi de ne pas pondérer les données et de présenter les analyses sur base des données brutes.

En ce qui concerne les données générales des répondants, nous observons qu'une majorité des élèves qui ont complété les deux questionnaires se définissent en tant que filles (68% de l'ensemble des répondants). Un peu moins d'un tiers des répondants sont des garçons (30,9%) et 1,1% des répondants se définissent comme non-binaires. Cinq élèves, soit 1,82% des participants, n'ont pas souhaité répondre à cette question. La répartition des genres est équivalente entre les phases de récolte des données ($\chi^2 = 8{,}042$; $p = 0{,}09$).

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Genre	Fille	73,9%	69,3%	61,3%	68,0%
	Garçon	26,1%	30,7%	35,5%	30,9%
	Non-binaire	0,0%	0,0%	3,2%	1,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 15 – Répartition des participants selon leur genre

Le questionnaire interroge aussi le niveau d'éducation et les catégories socio-professionnelles des parents ou responsables légaux des élèves (Tableaux 16 et 17). Près de la moitié des répondants (41,2%) ne sont pas certains du niveau de diplôme de leur premier responsable légal. La moitié (50%) des répondants indique que leur parent a au moins le baccalauréat. Pour le second responsable légal, près d'un quart des répondants (22,6%) n'a pas répondu à la question. Pour rappel, afin de prendre en compte toutes les réalités familiales, les élèves n'avaient pas l'obligation de fournir une réponse pour deux responsables. Près d'un tiers des répondants (32,1%) n'est pas certain de leur réponse. Parmi ceux qui ont répondu, la majorité indique que leur second parent a au moins le baccalauréat.

Le test de chi-carré indique qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative dans la répartition des réponses entre les trois phases de récolte de données, et ce pour les deux sous-questions (χ^2 parent 1 = 7,367 ; $p = 0{,}831$; χ^2 parent 2 = 10,173 ; $p = 0{,}749$). En revanche, nous observons un lien d'association entre le niveau d'études des parents et les types d'enseignement des élèves (χ^2 parent 1 = 41,492 ; $p < 0{,}001$; χ^2 parent 2 = 41,129 ; $p < 0{,}001$). La proportion d'élèves indiquant que leur premier responsable légal a un master ou un doctorat est plus grande pour les élèves de l'enseignement général (22,4%) et agricole (13,1%), que pour les élèves de l'enseignement

professionnel (2,6%). Nous observons également que 30,4% des élèves de l'enseignement général ne sont pas certains du diplôme de leur parent, contre 50% et 47,6% des élèves de l'enseignement professionnel et de l'enseignement agricole. Il existe donc une différence statistiquement significative du diplôme des parents selon l'appartenance des élèves à un type d'enseignement.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Niveau de diplôme des parents/tuteurs/ responsables (Parent 1)	Aucun/primaire	4,5%	1,1%	3,2%	2,9%
	Brevet (collège)	5,6%	6,7%	5,3%	5,8%
	Bac	21,3%	15,6%	18,9%	18,6%
	Bac +3	15,7%	16,7%	20,0%	17,5%
	Bac +5 (master)	9,0%	11,1%	13,7%	11,3%
	Doctorat	4,5%	2,2%	1,1%	2,6%
	Je ne sais pas/Je ne suis pas certain(e)	39,3%	46,7%	37,9%	41,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 16 – Répartition des répondants selon le niveau de diplôme du « Parent 1 »

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Niveau de diplôme des parents/tuteurs/ responsables (Parent 2)	Aucun/primaire	6,7%	4,4%	1,1%	4,0%
	Brevet (collège)	2,2%	5,6%	6,3%	4,7%
	Bac	23,6%	15,6%	16,8%	18,6%
	Bac +3	10,1%	12,2%	12,6%	11,7%
	Bac +5 (master)	4,5%	4,4%	5,3%	4,7%
	Doctorat	2,2%		2,1%	1,5%
	Je ne sais pas/Je ne suis pas certain(e)	29,2%	34,4%	32,6%	32,1%
	Pas de donnée	21,3%	23,3%	23,2%	22,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 17 – Répartition des répondants selon le niveau de diplôme du « Parent 2 »

En ce qui concerne les catégories socio-professionnelles des parents (Tableaux 18 et 19), la mesure du chi-carré montre qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les groupes de récolte de données (χ^2 parent 1 = 19,282 ; p = 0,375 ; χ^2 parent 2 = 17,355 ; p = 0,63). Un peu moins d'un tiers (29,6%) des répondants indique que leur premier responsable légal est un employé salarié par une entreprise et un cinquième (20,1%) des répondants indique que leur responsable a une profession intermédiaire. Environ 30% des élèves indiquent que leur parent est soit ouvrier (9,9%),

soit cadre ou dans une profession intellectuelle supérieure (8,8%), soit artisan salarisé de son entreprise, commerçant ou chef d'entreprise (7,7%). Enfin, 9,9% des répondants ne savent pas répondre à la question, et 9,9% des répondants préfèrent ne pas répondre. Les résultats sont relativement similaires en ce qui concerne le deuxième responsable légal, bien qu'on observe une hausse de la proportion de répondants qui préfèrent ne pas répondre (14,2%) ou qui ne savent pas répondre à la question (16,8%). En revanche, il existe une différence statistiquement significative entre les types d'établissements scolaires (χ^2 parent 1 = 58,419 ; $p < 0,001$; χ^2 parent 2 = 37,840 ; $p = 0,009$). On observe, en effet, une plus grande proportion d'élèves de l'enseignement général qui indiquent que leurs parents sont employés salariés par une entreprise (34,8%) ou ont une profession intermédiaire (29,5%), par rapport aux autres deux autres types d'enseignement (respectivement 21,8% et 10,3% des élèves de l'enseignement professionnel, et 29,8% et 16,7% des élèves de l'enseignement agricole).

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Profession des parents/tuteurs/ responsables ? (Parent 1)	Agriculteur			1,1%	0,4%
	Artisan salarié de son entreprise, commerçant ou chef d'entreprise	10,1%	5,6%	7,4%	7,7%
	Cadre ou profession intellectuelle supérieure (avocat, vétérinaire, officier, politicien, Inspecteur des impôts, médecin)	5,6%	11,1%	9,5%	8,8%
	Profession intermédiaire (professeur d'école, instituteur, moniteur, technicien, animateur, éducateur, facteur, infirmier)	16,9%	21,1%	22,1%	20,1%
	Employé salarié par une entreprise (agent administratif, pompier, ambulancier, policier, vendeur, caissier, secrétaire)	36,0%	28,9%	24,2%	29,6%
	Ouvrier (monteur, opérateur, câbleur, soudeur, jardinier, maçon, électricien, mécanicien)	9,0%	7,8%	12,6%	9,9%
	Demandeur d'emploi, sans emploi	2,2%	3,3%	4,2%	3,3%
	Retraité		2,2%		0,7%
	Je ne sais pas	5,6%	11,1%	12,6%	9,9%
	Je préfère ne pas répondre	14,6%	8,9%	6,3%	9,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 18 – Répartition des répondants selon le statut professionnel du « Parent 1 »

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Profession des parents/tuteurs/ responsables ? (Parent 2)	Agriculteur			1,1%	0,4%
	Artisan salarié de son entreprise, commerçant ou chef d'entreprise	4,5%	12,2%	5,3%	7,3%
	Cadre ou profession intellectuelle supérieure	6,7%	5,6%	5,3%	5,8%
	Profession intermédiaire	10,1%	12,2%	12,6%	11,7%
	Employé salarié	25,8%	20,0%	26,3%	24,1%
	Ouvrier	6,7%	7,8%	13,7%	9,5%
	Demandeur d'emploi, sans emploi	9,0%	5,6%	4,2%	6,2%
	Retraité	2,2%	2,2%		1,5%
	Je ne sais pas	14,6%	18,9%	16,8%	16,8%
	Je préfère ne pas répondre	15,7%	14,4%	12,6%	14,2%
	Pas de donnée	4,5%	1,1%	2,1%	2,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 19 – Répartition des répondants selon le statut professionnel du « Parent 2 »

Enfin, parmi les répondants, les trois quarts (74,8%) n'ont jamais participé à des ateliers d'éducation aux médias et à l'information avant de participer à cette recherche. Moins d'un cinquième des répondants, soit 15%, ont participé à un programme qui s'organisait sur une journée, 4,4% sur plusieurs jours, et 5,8% des répondants ont participé à un programme d'éducation aux médias sur une période plus longue. La répartition des élèves est similaire entre les phases de récolte (Tableau 20) : la mesure du chi-carré ($\chi^2 = 2{,}358$; $p = 0{,}884$) indique qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes concernant la participation à des ateliers d'EMI.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Avant ces activités organisées par l'ESJ Lille, as-tu déjà participé à un programme ou stage d'éducation aux médias et/ou au journalisme ?	Oui, sur un seul jour	15,7%	12,2%	16,8%	15,0%
	Oui, sur plusieurs jours qui se suivent	4,5%	3,3%	5,3%	4,4%
	Oui, sur une période plus longue	5,6%	4,4%	7,4%	5,8%
	Non	74,2%	80,0%	70,5%	74,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 20 – Proportion de répondants ayant participé à un atelier d'EMI au préalable

3.2. Pré-test

La première partie de l'analyse se concentre sur les réponses des élèves au questionnaire d'entrée, soit avant qu'ils aient participé aux ateliers d'EMI. La présentation de ces résultats d'entrée permettra d'établir la comparabilité avec les résultats de sortie. Nous mesurons le niveau des élèves pour chacune des six dimensions évaluées, et comparons ces niveaux entre les trois groupes de répondants : les élèves qui ont participé à la première version de l'atelier (première phase), les élèves qui ont participé à la seconde version de l'atelier (seconde phase), et les élèves du groupe de contrôle.

3.2.1. Connaissances des médias

Les connaissances des participants concernant l'environnement médiatique sont mesurées à l'aide d'un questionnaire à choix unique (QCU) de dix questions. Pour chaque question, les participants ont le choix entre quatre propositions de réponse, et la possibilité d'indiquer « je ne sais pas ». Une seule des quatre propositions est correcte. Cela permet de calculer un score pour chacune des questions, et de mesurer un score général, sur dix points. L'idée est également de prendre en compte le nombre de fois que les participants ont indiqué ne pas savoir répondre à la question. Cette dernière option existe dans l'optique de ne pas laisser les élèves répondre au hasard lorsqu'ils ne savent pas répondre à la question. Cette réponse est considérée comme une mauvaise réponse dans le calcul du score.

Les participants ont une moyenne au QCU d'entrée de 3,74 points sur 10. La médiane se trouve au score de 4 sur 10, et le mode est la note de 5 sur 10 (obtenue par 23,4% des répondants). Le score minimal est de 0 sur 10 (4,4% des participants), et maximal de 9 sur 10 (1 participant, soit 0,4% des répondants).

Les scores moyens ne suivent pas de distribution normale ($p =< 0{,}001$ selon le test de Kolmogorov-Smirnov pour chacun des groupes). Un test non paramétrique pour échantillons indépendants a donc été réalisé pour mesurer l'existence d'une différence significative entre les trois groupes d'élèves. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores moyens de réponses des participants de chaque groupe ($H = 1{,}206$; $p = 0{,}547$). Cela permet de supposer que les trois groupes de participants sont similaires pré-test (Figure 4).

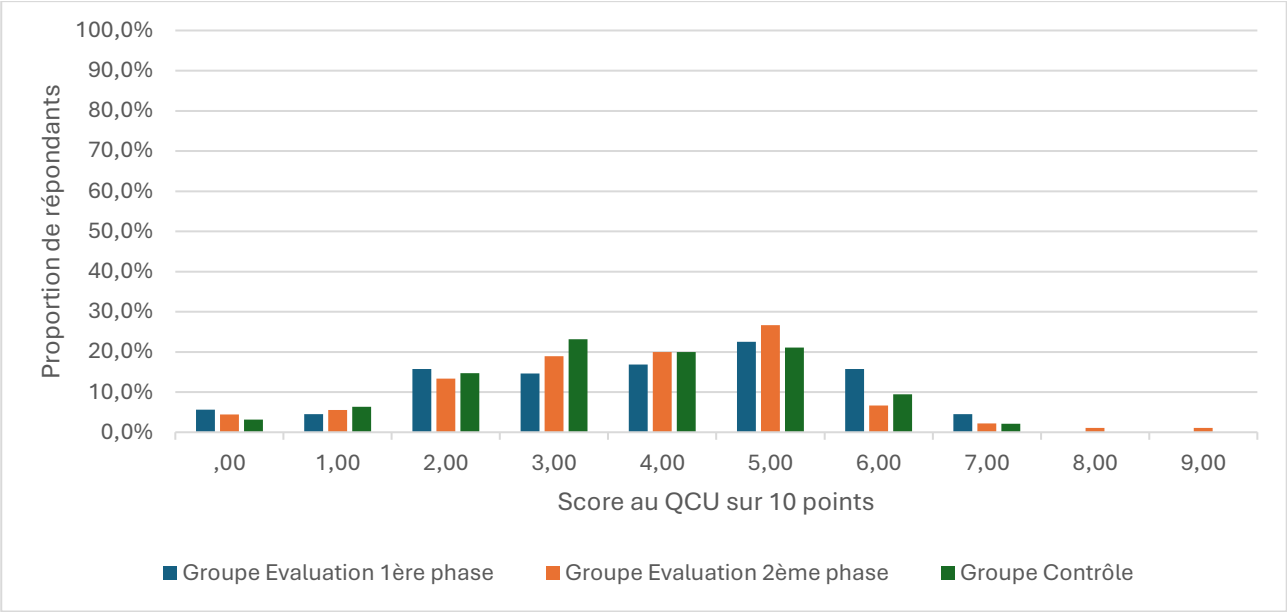


Figure 4 – Répartition des répondants selon leurs scores au QCU au pré-test, sur 10 points

Les questions suivent le modèle des « 5C » de Vraga et al. (2021). En majorité, ce sont les questions sur la circulation de l'information qui sont les mieux répondues : 75,9% des participants ont répondu correctement à la question sur les algorithmes et la façon dont les informations sont affichées sur les réseaux sociaux, et 39,1% des participants ont répondu correctement à la question portant sur le rôle de *gate-keeper* des journalistes. La question la moins bien répondue est celle qui concerne les médias français indépendants de l'État. Pour cette question, la plupart des répondants ont indiqué que TV5Monde est le média qui ne dépend pas de l'État français, probablement induits en erreur par le terme « Monde » dans le nom de la chaine de télévision. Les quatre questions de vocabulaire, qui s'intéressent respectivement au communiqué de presse, à la ligne éditoriale, au publireportage et à la notion de garde-barrière, ont été très minoritairement bien répondues.

En moyenne, les participants du groupe d'évaluation ont coché la réponse « je ne sais pas » 2,5 fois sur l'ensemble du QCU. Le test de Kolmogorov-Smirnov indique que le nombre de réponses « je ne sais pas » ne suit pas une distribution normale ($p < 0,001$). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique qu'il y a une différence entre les groupes concernant leur propension à ne pas connaitre la réponse ($H = 11,123$; $p = 0,004$). La mesure post hoc des sous-ensembles homogènes nous indique qu'il existe une différence entre un sous-ensemble composé des deux groupes d'élèves évalués ($p = 0,154$, ce qui signifie que ces deux groupes ne sont pas statistiquement différents), et le groupe de contrôle. En effet, nous observons qu'en moyenne, les élèves du groupe de contrôle ont recours à la réponse « je ne sais pas » 2,88 fois, contre 2,24 et 2,36 fois pour les élèves de la première et de la seconde phase d'évaluation.

Au minimum, 18,2% des élèves n'ont jamais sélectionné cette réponse (28,1% des élèves du premier groupe, 18,9% des élèves du second, et 8,4% des élèves du groupe de contrôle), et au maximum ils ont sélectionné 9 fois cette réponse (1,1% des élèves du second groupe évalué, et 2,1% des élèves du groupe de contrôle), voire 10 fois pour 4,5% des élèves du premier groupe évalué (Figure 5).

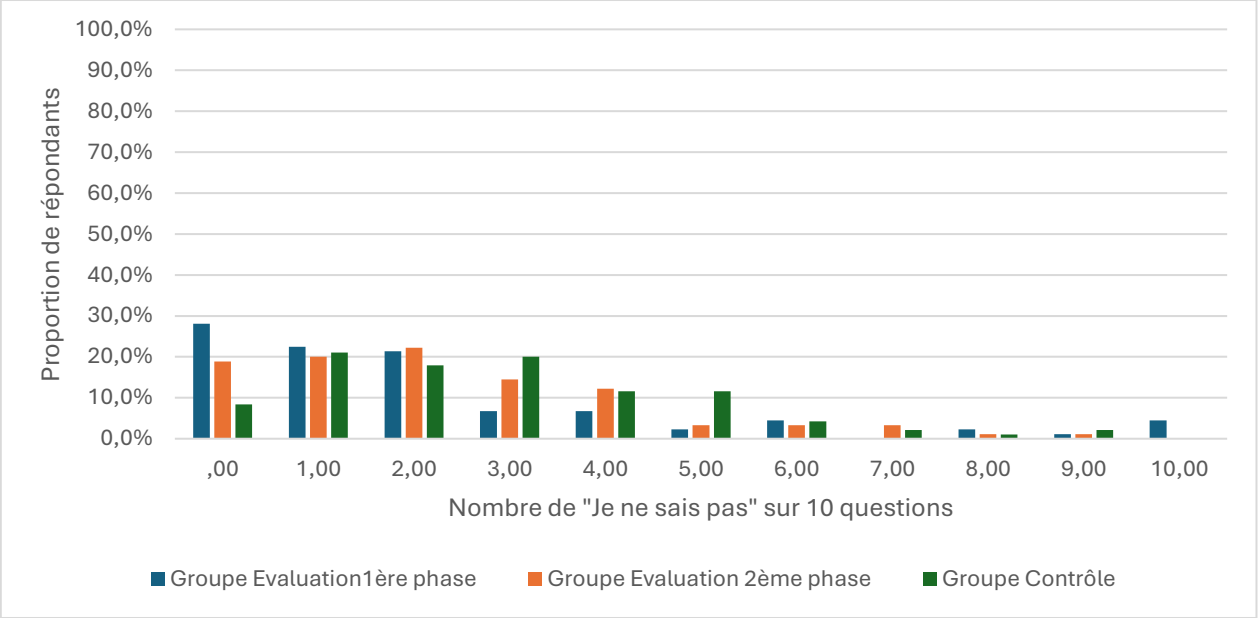


Figure 5 – Répartition des répondants selon leur nombre de réponses « Je ne sais pas » au QCU au pré-test

En résumé, nous constatons que les élèves ont une connaissance limitée en ce qui concerne les contenus, le contexte, la création, la circulation et la consommation des médias d'information. Nous observons, en revanche, qu'ils ont relativement confiance en leurs connaissances car ils sélectionnent en moyenne moins de trois fois la réponse « je ne sais pas ».

3.2.2. Capacité de déconstruction d'un contenu informationnel

La capacité de déconstruire un contenu informationnel est évaluée en prenant en compte la façon dont les répondants produisent une description analytique textuelle et contextuelle de messages médiatiques qui leurs sont présentés. Nous avons présenté aux répondants deux publications Instagram qui traitent un évènement d'actualité, et leur avons demandé de décrire ces publications. Pour le pré-test, il s'agit de publications concernant l'élimination de l'équipe de France lors de la coupe du monde de rugby de 2023, à la suite de leur match contre l'Afrique du Sud. Les publications proviennent des comptes Instagram officiels de l'Agence France Presse et de Hugo Décrypte (Annexe 2).

L'objectif est de déterminer les différents éléments qui sont mentionnés par les répondants. Les réponses relatives aux deux publications ont été combinées. Plutôt que de calculer une moyenne du

nombre de critères mobilisés par *post*, ce qui aurait pu sous-estimer la capacité de certains participants, nous avons retenu le score maximal obtenu pour chaque élève. Ainsi, dans le cas où un élève mentionne un critère pour une seule des deux publications, il obtient un point complet (1) au lieu d'un score moyen (0,5). Ce choix permet de mieux refléter la proportion de répondants capables de mobiliser un critère quand ils décrivent un contenu informationnel, même s'ils ne le font pas systématiquement dans les deux descriptions.

Dans un premier temps, les élèves ont donc eu la possibilité de décrire par eux-mêmes les contenus, sans autre consigne. Dans un second temps, cinq questions de relance leur ont été posées afin de cibler les éléments qui renvoient aux *core concepts*. Chaque critère est associé à une série de sous-critères (ou indicateurs). Pour rappel, les critères évalués sont les suivants :

- La mention de l'**auteur** de la publication, par des indicateurs concernant le nom du média ou de l'auteur, et la certification de l'auteur ;
- La mention du **public ciblé** par la publication ;
- La mention des **points de vue des messages**, par les indicateurs qui spécifient le point de vue abordé par l'auteur de la publication, et les points de vue alternatifs qui peuvent exister ;
- La mention de la photographie issue de la publication, du texte (légende) qui accompagne la photographie, et de la mise en page qui correspond à une diffusion sur un réseau social, renvoyant au **format** des messages ;
- La mention de l'**objectif** de publication ;
- Et deux **autres** indicateurs qui concernent la mention de la date de publication et des réactions du public.

À ces critères s'ajoute également l'évaluation de la description du contenu informationnel en tant que tel en observant la présence ou l'absence de la mention des « 5W » en journalisme, qui s'attachent à répondre aux questions quoi, qui, où, quand, et pourquoi.

Pour chacun des indicateurs, deux échelles de mesure ont été élaborées. La première porte sur la mention des indicateurs liés à chaque critère, tandis que la seconde s'intéresse à la mobilisation spontanée de ces indicateurs et se focalise donc sur les réponses aux questions ouvertes. Ces deux échelles permettent à la fois de décrire la diversité des critères abordés dans la description des contenus, et d'analyser une potentielle progression entre le pré-test et le post-test au niveau de la spontanéité de la description.

Une première mesure générale de la capacité de déconstruction est calculée en fonction du nombre de critères de description mentionnés au total. Ce score est mesuré sur les sept critères préalablement présentés. Nous observons ainsi qu'en moyenne les répondants du premier groupe évalué mentionnent 5,2 critères sur les 7 évalués, les répondants du second groupe en mentionnent 4,93, et les élèves du groupe de contrôle en mentionnent 4,87 (Tableau 21). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique que ces différences ne sont pas statistiquement significatives (H = 3,519 ; p = 0,172) laissant entendre que les groupes sont similaires dans le nombre de critères qu'ils mobilisent dans leur description des *posts*.

Groupe	Moyenne
Evaluation 1ère phase	5,1910
Evaluation 2ème phase	4,9333
Contrôle	4,8737
Total	4,9964

Tableau 21 – Nombre moyen de critères de déconstruction mentionnés au pré-test

En outre, nous remarquons que près de trois tiers des répondants (74,8%) sont capables de mentionner cinq critères ou plus dans leurs descriptions.

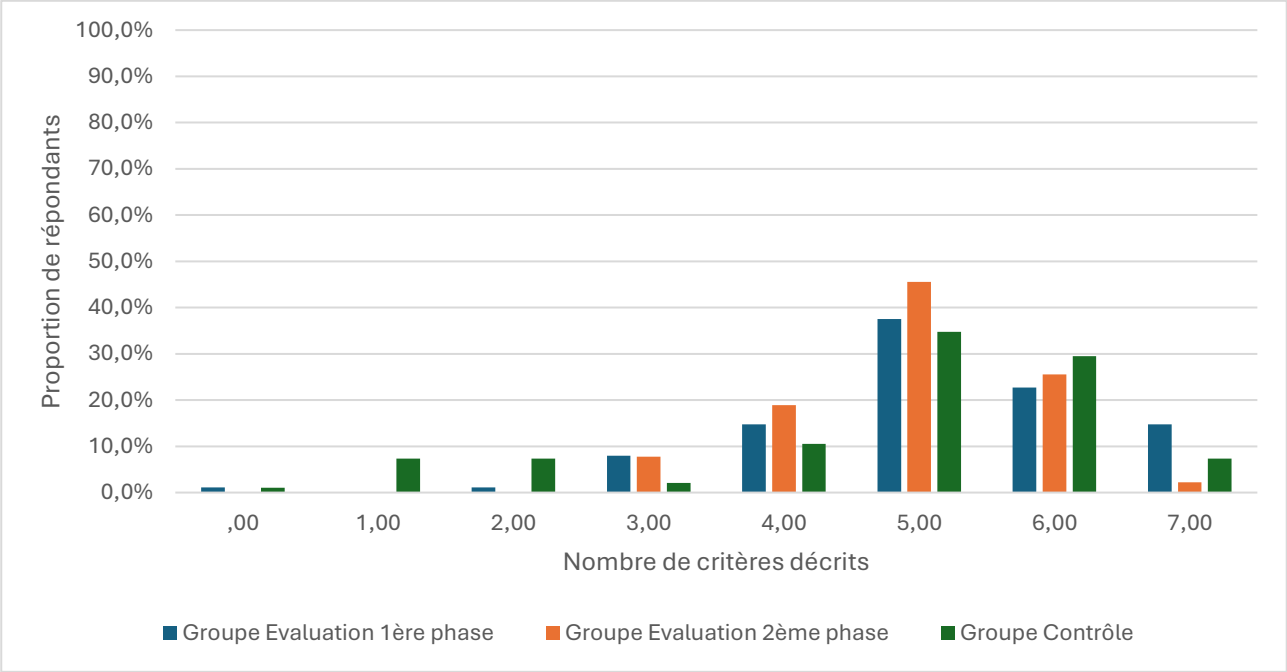


Figure 6 – Répartition des répondants selon le nombre de critères décrits au pré-test

Une seconde mesure générale concerne les mentions spontanées. Nous observons ainsi qu'en moyenne, les répondants mentionnent 2,5 critères spontanément dans leur description des contenus (Tableau 22). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique que ce score est différent selon les

groupes d'appartenance des répondants (H = 11,392 ; p = 0,003). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent deux sous-ensembles : l'un qui regroupe les répondants du premier groupe évalué avec les répondants du groupe de contrôle, et l'autre qui regroupe les répondants du groupe de contrôle et les répondants de la seconde phase de récolte des données. Une différence est donc surtout à noter entre les deux groupes évalués. Nous remarquons, en effet, que la moyenne de critères spontanément mentionnés par les élèves est de 2,9 pour le premier groupe évalué et de 2,06 pour le second groupe évalué. En moyenne, les élèves du groupe de contrôle mentionnent 2,55 critères. Les groupes ne répondent donc pas de façon similaire au pré-test.

Groupe	Moyenne
Evaluation 1ère phase	2,9101
Evaluation 2ème phase	2,0556
Contrôle	2,5474
Total	2,5036

Tableau 22 – Nombre moyen de critères de description mentionnés spontanément au pré-test

La suite de cette analyse passe en revue chacun des sept critères séparément afin d'observer comment les répondants les mobilisent au travers des indicateurs. Nous évaluons à la fois les réponses spontanées et les réponses aux questions de relance.

3.2.2.1. Description des 5W

Au départ de ce que nomment les journalistes les « 5W » (*what, who, when, where, why*), nous avons attribué un score sur cinq points aux élèves en fonction des éléments liés au contenu qu'ils ont mentionnés dans leurs descriptions.

En moyenne, les participants mentionnent au maximum 3,4 critères sur les cinq (Tableau 23). Ce chiffre est légèrement supérieur pour les participants du premier groupe évalué avec 3,6 critères mentionnés en moyenne, contre 3,4 et 3,3 pour les deux autres groupes. Le test de Kruskal-Wallis ne révèle aucune différence significative entre les trois groupes étudiés (H = 2,612 ; p = 0,271).

Groupe	Moyenne
Evaluation 1ère phase	3,56
Evaluation 2ème phase	3,41
Contrôle	3,29
Total	3,42

Tableau 23 – Nombre de W (sur 5) décrits au pré-test

Nous observons que plus de la moitié des répondants (60,2%) sont capables de mentionner quatre voire cinq des 5W (Figure 7). Moins d'un cinquième des répondants (14,2%) mentionnent moins de la moitié de ces critères dans leur description.

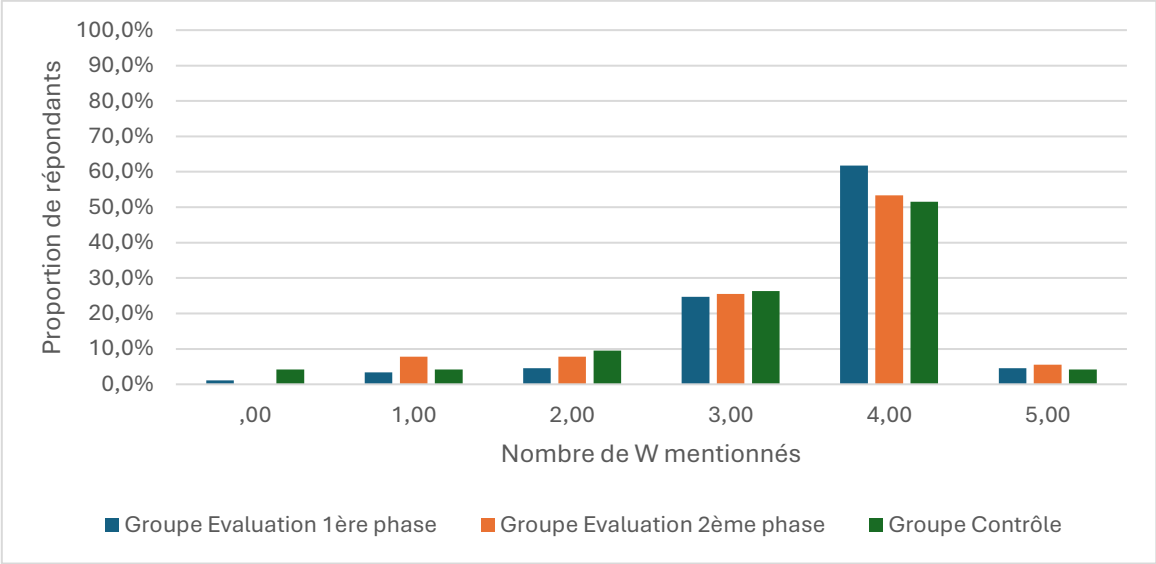


Figure 7 – Répartition des répondants selon le nombre de W mentionnés au pré-test

En comparant les descriptions, la Figure 8 nous permet d'observer que la quasi-totalité des répondants sont capables de mentionner les W relatifs aux questions « quoi » (94,9% des répondants), « qui » (90,6% des répondants) et « pourquoi » (88,5% des répondants). La temporalité de l'évènement (« quand ») est décrite par deux tiers des répondants (63,2%), et le lieu de l'évènement (« où ») est le critère le plus absent des descriptions, avec 5,1% de répondants qui le mobilisent. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes dans la mention de chacun des 5W.

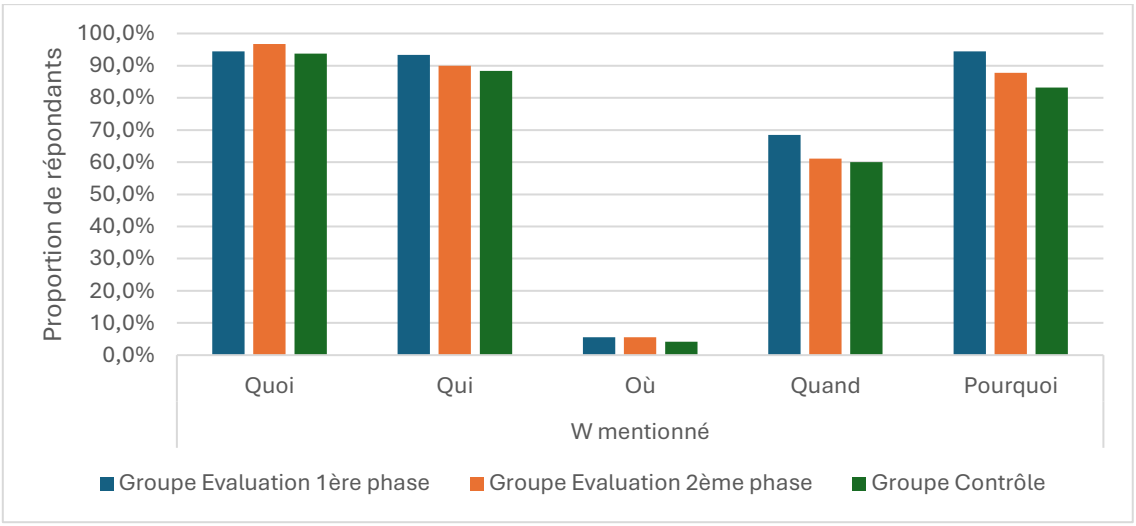


Figure 8 – Répartition des répondants par W mentionné au pré-test

3.2.2.2. Description de l'auteur

L'analyse de la description de l'auteur s'intéresse à deux indicateurs : la mention de l'auteur, et la certification de l'auteur. La première renvoie au fait que l'élève mentionne le nom de l'auteur, ou le nom du compte Instagram, qui a publié l'information. La seconde renvoie au fait que l'élève mentionne la certification du compte Instagram qui a publié l'information (pastille bleue officialisant l'identité d'un compte sur le réseau social).

Les réponses des élèves ont été échelonnées de deux façons. Tout d'abord, en fonction de leur capacité à mentionner l'un ou l'autre des éléments relatifs à l'auteur. Ensuite, en fonction des indicateurs mentionnés spontanément par les élèves. Les réponses ont alors été pondérées comme suit :

Mentions :

- Aucune mention du nom du compte/de l'auteur, ni de la certification : 0
- Mention d'un indicateur : 1
- Mention des deux indicateurs : 2

Spontanéité :

- Aucun critère mentionné spontanément : 0
- Un indicateur mentionné spontanément : 1
- Deux indicateurs mentionnés spontanément : 2

Puisque les deux exercices sont liés, les réponses concernant le jugement de fiabilité ont également été prises en compte dans la pondération de la description de l'auteur des deux documents. En effet, si la certification du compte auteur de la publication n'est pas mentionnée clairement dans la description, mais qu'elle est mentionnée en tant que critère de fiabilité, nous considérons tout de même que l'élève est capable d'en parler de façon spontanée.

Pour chacun des groupes, nous observons que la quasi-totalité des répondants est capable de mentionner l'auteur dans leurs descriptions (Tableau 24). Plus de trois quarts (81%) des répondants mentionnent au moins un indicateur lié à l'auteur, et 15% des répondants mentionnent les deux indicateurs que nous évaluons. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre les groupes ($H = 6,593$; $p = 0,037$). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent deux sous-ensembles : l'un qui regroupe le groupe de contrôle et le second groupe évalué, et l'autre qui regroupe les premier et second groupes évalués. Une différence est donc surtout à noter entre le groupe de contrôle et le premier groupe évalué.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Nombre maximal d'indicateurs décrits liés à l'auteur au pré-test	0	2,2%	4,4%	5,3%	4,0%
	1	75,3%	83,3%	84,2%	81,0%
	2	22,5%	12,2%	10,5%	15,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne du nombre d'indicateurs mobilisés		1,20	1,08	1,05	1,11

Tableau 24 – Score de description de l'auteur au pré-test

Concernant la mention spontanée des indicateurs, près de la moitié des répondants (47,8%) n'ont jamais mentionné spontanément l'auteur (Tableau 25). Ils sont 44,2% à mentionner spontanément un des deux indicateurs liés à l'auteur, et 8% à mentionner les deux indicateurs. Cette proportion est cependant différente d'un groupe à l'autre : 15,7% pour le premier groupe évalué, 4,4% pour le second groupe évalué, et 4,2% pour le groupe de contrôle. La moyenne du nombre d'indicateurs mentionnés spontanément est de 0,74 pour les participants du groupe évalué lors de la première phase, 0,49 pour les participants du second groupe évalué, et de 0,58 pour les participants du groupe contrôle. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes au niveau de leur score de spontanéité ($H = 5,869$; $p = 0,053$). Nous considérons donc que les groupes répondent de façon relativement similaire.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal spontanéité lié à l'auteur au pré-test	0	41,6%	55,6%	46,3%	47,8%
	1	42,7%	40,0%	49,5%	44,2%
	2	15,7%	4,4%	4,2%	8,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne du nombre d'indicateurs mentionnés spontanément		0,74	0,49	0,58	0,60

Tableau 25 – Score de description spontanée de l'auteur au pré-test

3.2.2.3. Description du public

La seconde dimension de description des médias se concentre sur le public ciblé par le média. Nous observons que la description faite du public par les répondants est soit générale, avec des mentions

de destinataires tels que « la population » ou « les Français », soit spécifiée en fonction de l'intérêt par rapport à la thématique du contenu informationnel ou en fonction du mode de diffusion sur les réseaux sociaux. Dans le cas des contenus du pré-test, ces mentions spécifiques renvoient, par exemple, « aux fans de rugby » ou « aux internautes ».

Les réponses des élèves ont été échelonnées de deux façons. La première échelle de mesure dépend de leur capacité à mentionner une caractéristique générale ou spécifique du public. La seconde échelle s'intéresse aux caractéristiques données spontanément. Les réponses ont alors été pondérées comme suit :

Mentions :

- Aucune mention du public : 0
- Mention d'un critère général : 1
- Mention d'un critère spécifique : 2

Spontanéité :

- Aucune mention spontanée : 0
- Mention spontanée du public en général : 1
- Mention spontanée d'un public spécifique : 2

Nous considérons que la description du public par l'un des deux critères « intérêt » ou « utilisateur des réseaux sociaux » vaut plus qu'un critère qui décrit la « population en général ».

Pour chacun des groupes, la majorité des répondants mentionnent au moins un critère spécifique pour décrire le public (Tableau 26). Plus d'un quart des répondants (27,4%) mentionne un critère général, ce qui implique qu'une minorité des répondants n'ont mentionné aucun critère lié au public. Au maximum, 73% des répondants du premier groupe évalué, 64,4% des répondants du second groupe évalué et 63,2% des répondants du groupe de contrôle ont décrit un public spécifique. Le groupe de contrôle compte en proportion le plus de répondants à ne mentionner aucun critère lié au public (11,6% des répondants du groupe de contrôle, contre 3,4% et 2,2% des répondants des deux autres groupes). En moyenne, le score de description du public est de 1,7 sur 2 points pour le groupe évalué lors de la première phase, de 1,62 pour le groupe évalué lors de la seconde phase, et de 1,52 pour le groupe de contrôle. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique qu'il n'existe pas différence statistiquement significative dans la distribution des scores entre les groupes ($H = 2,974$; $p = 0,226$). Les groupes sont donc équivalents par rapport aux scores qu'ils obtiennent dans la mention des critères liés au public, même si nous pouvons observer des différences.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score de critères liés au public au pré-test	0	3,4%	2,2%	11,6%	5,8%
	1	23,6%	33,3%	25,3%	27,4%
	2	73,0%	64,4%	63,2%	66,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne du score de description du public		1,70	1,62	1,52	1,61

Tableau 26 – Score de description du public au pré-test

Concernant les mentions spontanées, la quasi-totalité des répondants n'a mentionné aucun critère lié au public de façon spontanée dans leur description des contenus, à l'exception de quelques répondants du second groupe évalué (Tableau 27). Cela indique que la description du public est provoquée principalement par les questions de relance.

Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre les groupes (H = 6,178 ; p = 0,046), mais la taille d'effet est très faible (η^2 = 0,01). Cette différence est principalement due au fait que le second groupe évalué comporte une très petite proportion d'élèves avec un score supérieur à 0, alors que les deux autres groupes sont constitués exclusivement de scores nuls, et que le groupe de contrôle comporte un nombre de répondants légèrement supérieur aux deux autres groupes. Malgré le résultat du test non paramétrique, nous considérons que la différence observée n'est pas notable entre les groupes et qu'ils sont donc similaires.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal spontanéité lié au public au pré-test	0	100,0%	96,7%	100,0%	98,9%
	1	0,0%	2,2%	0,0%	0,7%
	2	0,0%	1,1%	0,0%	0,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 27 – Score de description spontanée du public au pré-test

3.2.2.4. Description de la représentation

L'analyse de la description de la représentation du sujet traité par le média dépend de deux éléments : la mention du point de vue abordé par l'auteur (par exemple[53] : « Le point de vue est neutre. Il énonce les faits et les [conséquences] du tabac. »), et la mention d'un point de vue alternatif (par exemple : « Non, tout le monde ne réagit pas de la même manière. Les personnes qui consomment du tabac ne vont forcément être pas contentes, et [seront] défavorables à cette hausse des prix. Tandis que les autres personnes vont se dire que, si ça peut baisser le taux de mort lié au tabac, ça ne peut qu'être bien. »).

Deux échelles de mesure ont été construites, l'une sur la mention d'un point de vue (du document ou alternatif), et l'autre sur la capacité à aborder de façon spontanée un point de vue. Les échelles sont construites comme suit :

Mentions :

- Aucune mention du point de vue : 0
- Mention du point de vue de l'auteur OU d'un point de vue alternatif : 1
- Mention des deux points de vue : 2

Spontanéité :

- Aucune mention spontanée : 0
- Mention spontanée d'un point de vue : 1
- Mention spontanée des deux points de vue : 2

Plus de la moitié des répondants pour chacun des groupes mentionnent à la fois le point de vue de l'auteur et un point de vue alternatif dans la description (Tableau 28). Plus d'un quart des répondants (26,6%) décrivent au moins un point de vue. En moyenne, les participants mentionnent 1,46 indicateur sur les deux liés à la représentation. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'y a aucune différence significative entre les groupes ($H = 1,142$; $p = 0,565$). Les groupes sont donc similaires dans la façon dont ils mentionnent les différents points de vue existants.

[53] Les exemples sont issus des réponses des élèves. Pour des raisons de lisibilité, la forme des citations a été retravaillée (orthographe, syntaxe, ponctuation), tout en respectant le sens des propos.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal d'indicateurs liés à la représentation au pré-test	0	11,2%	15,6%	14,7%	13,9%
	1	25,8%	28,9%	25,3%	26,6%
	2	62,9%	55,6%	60,0%	59,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne du nombre de points de vue mentionnés		1,52	1,40	1,45	1,46

Tableau 28 – Score de description du point de vue au pré-test

Concernant les mentions spontanées, en moyenne, la majorité des répondants (53,6%) ne décrivent pas spontanément les points de vue abordés dans les documents qui leur sont présentés (Tableau 29). L'autre moitié des répondants (44,5%) mentionne spontanément au moins l'un des points de vue. Ces proportions varient entre les groupes, allant jusqu'à 55,1% pour les répondants du premier groupe évalué, 33,3% pour les répondants du second groupe évalué, et 45,3% des répondants du groupe de contrôle. La différence des résultats entre l'échelle qui calcule le nombre de mentions et cette échelle qui mesure les mentions spontanées peut être expliquée par les questions de relance qui ciblent spécifiquement la représentation des points de vue des documents.

En moyenne, les répondants du premier groupe évalué mentionnent spontanément 0,66 point de vue. Les répondants du second groupe évalué mentionnent spontanément 0,33 indicateur et les répondants du groupe de contrôle en mentionnent 0,45. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre les groupes en ce qui concerne leurs descriptions spontanées ($H = 15,524$; $p < 0,001$). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent les répondants du premier groupe évalué des deux autres groupes.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal spontanéité lié au point de vue au pré-test	0	39,3%	66,7%	54,7%	53,6%
	1	55,1%	33,3%	45,3%	44,5%
	2	5,6%	0,0%	0,0%	1,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nombre moyen de points de vue mentionnés spontanément		0,66	0,33	0,45	0,48

Tableau 29 – Score de description spontanée du point de vue au pré-test

3.2.2.5. Description du format

L'analyse de la description du format des documents présentés aux répondants a été définie au départ de trois éléments :

- La description d'éléments qui permettent de comprendre que l'élève est conscient qu'il décrit la photographie (par exemple[54] : « Sur la photo nous pouvons voir deux rugbymans français essayer de voler le ballon à un rugbyman [sud-]africain. ») ;
- La description d'éléments qui permettent de comprendre que l'élève est conscient qu'il décrit un texte (par exemple : « À la fin du paragraphe, il nous [fait] part de la stratégie qu'ils ont employée ») ;
- Et la mention d'éléments qui permettent de comprendre que l'élève est conscient du format de diffusion du contenu qui lui est présenté et qu'il provient d'un réseau social (par exemple : « Ce média est un réseau social, plus précisément Instagram »).

Deux échelles de mesure ont été construites, l'une sur la mention des éléments du format, et l'autre sur la capacité à aborder le format de façon spontanée. Les échelles sont construites comme suit :

Mentions :

- Aucune mention du format : 0
- Mention d'un élément du format : 1
- Mention de deux éléments du format : 2
- Mention des trois éléments du format : 3

Spontanéité :

- Aucune mention spontanée : 0
- Mention d'un élément spontanément : 1
- Mention de deux éléments spontanément : 2
- Mention de trois éléments spontanément : 3

Tout comme pour le critère de description de l'auteur, nous avons pris en compte les réponses des élèves concernant le jugement de fiabilité sur le format du contenu informationnel. Lorsque des éléments tels que l'image, le texte ou le mode de diffusion du média sont évoqués comme critères pour juger de la fiabilité, mais ne figurent pas explicitement dans la description initiale du média, nous considérons que l'élève est capable d'en rendre compte de manière spontanée.

[54] Les exemples sont issus des réponses des élèves. Pour des raisons de lisibilité, la forme des citations a été retravaillée (orthographe, syntaxe, ponctuation), tout en respectant le sens des propos.

La majorité des répondants mentionne au moins un indicateur lié au format des documents qu'ils leur ont été présentés (Tableau 30). Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les groupes de répondants ($H = 16,208$; $p < 0,001$). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent d'un côté le second groupe évalué et le groupe de contrôle, et de l'autre le groupe évalué lors de la première phase. En effet, nous remarquons qu'environ un tiers des répondants du premier sous-groupe (28,9% pour le second groupe évalué, et 37,9% pour le groupe de contrôle) décrivent les trois indicateurs liés au format, alors que cette proportion augmente à 57,3% pour les répondants du premier groupe évalué. Une différence est également à noter dans la proportion des répondants qui mentionnent un seul indicateur : ils sont 13,5% des répondants du premier groupe évalué, contre respectivement 40% et 27,4% pour les deux autres groupes.

En moyenne, les répondants du groupe évalué lors de la première phase mentionnent 2,35 indicateurs lié au format des contenus informationnels qui leur ont été présentés. Ce chiffre se réduit pour les répondants du second groupe évalué à 1,84 indicateurs et à 1,98 indicateurs pour les répondants du groupe contrôle.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Nombre d'indicateurs liés au format au pré-test	0	4,5%	2,2%	6,3%	4,4%
	1	13,5%	40,0%	27,4%	27,0%
	2	24,7%	28,9%	28,4%	27,4%
	3	57,3%	28,9%	37,9%	41,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne du nombre d'indicateurs décrits sur le format		2,35	1,84	1,98	2,05

Tableau 30 – Score de description du format au pré-test

Concernant les mentions spontanées par rapport au format, la distribution des répondants varie également d'un groupe à l'autre (Tableau 31). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre que ces différences sont statistiquement significatives ($H = 14,616$; $p < 0,001$). Les tests post hoc d'homogénéité font ici la distinction entre le second groupe évalué et les deux autres groupes de répondants. En effet, nous remarquons par exemple que 31,5% des répondants du premier groupe évalué et 21,1% des répondants du groupe de contrôle mentionnent spontanément les trois indicateurs du format, contre 8,9% des répondants du groupe évalué lors de la seconde phase.

En moyenne, les répondants du premier groupe évalué mentionnent 1,76 indicateurs spontanément, les répondants du second groupe évalué en mentionnent 1,17 et les répondants du groupe de contrôle en mentionnent spontanément 1,48.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal spontanéité lié au format au pré-test	0	14,6%	28,9%	15,8%	19,7%
	1	25,8%	34,4%	41,1%	33,9%
	2	28,1%	27,8%	22,1%	25,9%
	3	31,5%	8,9%	21,1%	20,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nombre maximal moyen d'indicateurs mentionnés spontanément		1,76	1,17	1,48	1,47

Tableau 31 – Score de description spontanée du format au pré-test

3.2.2.6. Description de l'intention de l'auteur

L'intention de publication de l'auteur est le cinquième critère pris en compte pour évaluer la capacité à décrire les contenus médiatiques. Puisque l'indicateur pour l'évaluer ne comporte qu'une seule modalité (absence ou présence de la mention de l'intention de l'auteur), nous combinons l'analyse de la description spontanée et l'analyse de la description via les questions de relance. À nouveau, ce critère est mobilisé dans les arguments pour justifier la fiabilité d'un contenu informationnel. De cette façon, si l'intention de l'auteur n'est pas mentionnée clairement dans la description mais constitue un argument pour produire un jugement de fiabilité dans les questions suivantes, nous considérons que l'élève est capable d'en parler de façon spontanée.

Nous observons que près de la moitié des répondants mentionnent l'intention lors de la relance (Tableau 32). Cette proportion varie selon les groupes : 48,3% des répondants du groupe évalué lors de la première phase, 62,2% des répondants du groupe évalué lors de la seconde phase, et 46,3% des répondants du groupe de contrôle. Cependant, le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre que ces différences ne sont pas statistiquement significatives ($H = 0,588$; $p = 0,745$), ce qui indique que les groupes sont relativement similaires. Environ un quart des répondants (24,5%) décrivent spontanément l'intention de publication.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score de description de l'intention au pré-test	Aucune mention (0)	25,8%	20,0%	24,2%	23,4%
	Mention lors de la relance (1)	48,3%	62,2%	46,3%	52,2%
	Mention spontanée (2)	25,8%	17,8%	29,5%	24,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 32 – Score de description spontanée de l'intention au pré-test

3.2.2.7. Autres critères de description

Deux autres critères ont été mobilisés et pris en compte dans l'analyse de la description du contenu informationnel : la mention de la date à laquelle le contenu a été publié, et les réactions au contenu (commentaires, nombres de réactions, nombre de partages, etc.). Ces indicateurs n'ont pas été rattachés aux autres critères, et sont donc analysés à part en tant que critères supplémentaires. Puisque ces critères sont évalués individuellement, une seule échelle d'analyse est développée ici et regroupe à la fois la mention et la spontanéité de la mention :

- Aucune mention : 0
- Mention du critère : 1
- Mention spontanée du critère : 2

Les réponses par rapport au jugement de fiabilité ont également été prise en compte dans la pondération de la description de ces trois critères. En effet, la date de publication et les réactions du public sont des éléments régulièrement repris dans les réponses des élèves pour juger de la fiabilité des publications. Si ces critères ne sont pas mentionnés clairement dans la description, mais qu'ils sont mentionnés en tant que critères de fiabilité, nous considérons tout de même que l'élève est capable d'en parler de façon spontanée.

3.2.2.7.1. Date de publication

Au pré-test, nous observons que la grande majorité des répondants ne mentionnent pas la date de publication lorsqu'ils décrivent le contenu informationnel (Tableau 33). Il existe une proportion plus importante d'élèves qui mentionnent spontanément la date dans le premier groupe évalué par rapport aux deux autres groupes. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il existe des différences significatives entre les groupes ($H = 6,899$; $p = 0,032$). Les tests post hoc d'homogénéité

distinguent un sous-groupe composé des répondants du groupe de contrôle et du groupe évalué lors de la seconde phase, et un autre composé du groupe de contrôle et du groupe évalué lors de la première phase, suggérant principalement une différence entre les deux groupes évalués. Nous remarquons, en effet, que 15,7% des répondants du premier groupe évalué mentionnent spontanément la date dans leurs descriptions, contre 5,6% et 7,4% des répondants des deux autres groupes.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score de description de la date au pré-test	Aucune mention (0)	80,9%	93,3%	89,5%	88,0%
	Mention lors de la relance (1)	3,4%	1,1%	3,2%	2,6%
	Mention spontanée (2)	15,7%	5,6%	7,4%	9,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 33 – Score de description spontanée de la date au pré-test

3.2.2.7.2. Réactions des lecteurs

Enfin, concernant les réactions des lecteurs, nous observons que la majorité des répondants ne mentionnent pas ce critère lors de la description du contenu informationnel (Tableau 34). Lorsqu'ils le font, ils mentionnent ce critère majoritairement de façon spontanée. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'un argument fréquemment mentionné pour juger de la fiabilité de l'information. En considérant que la mention de cet argument dans le jugement de fiabilité est comptabilisée comme une mention spontanée, la différence entre la proportion de mention à la relance et spontanément n'est pas étonnante.

Au maximum, 44,9% des répondants du premier groupe évalué mentionnent spontanément ce critère pour au moins l'une des descriptions. Cette proportion est de 30% pour les répondants du second groupe évalué, et de 34,7% des répondants du groupe de contrôle. Le test de Kruskal-Wallis indique qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes ($H = 4,785$; $p = 0,091$).

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal de description des réactions au pré-test	Aucune mention (0)	52,8%	68,9%	61,1%	60,9%
	Mention lors de la relance (1)	2,2%	1,1%	4,2%	2,6%
	Mention spontanée (2)	44,9%	30,0%	34,7%	36,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 34 – Score de description spontanée des réactions au pré-test

3.2.2.8. Synthèse de la capacité de déconstruction d'un contenu informationnel

En résumé, nous observons que la grande majorité des répondants sont capables de décrire cinq critères ou plus parmi les sept mesurés dans notre recherche. La majorité des répondants mobilisent au minimum trois des 5W, avec une absence presque systématique pour la mention du lieu. La grande majorité des répondants sont capables de mobiliser au moins l'un des deux indicateurs pour décrire l'auteur des publications (nom ou certification du compte), dont 50% de façon spontanée. Le public est quasi exclusivement mentionné lors des questions de relance. Près de deux tiers des répondants mentionnent le public avec un critère spécifique lié à l'intérêt des individus pour la thématique ou lié à l'utilisation des réseaux sociaux. La moitié des répondants mentionnent spontanément au moins un point de vue (abordé ou alternatif) du contenu. Ils sont néanmoins plus nombreux à le faire en réponse aux questions de relance. Ce critère est décrit différemment selon les groupes de répondants, le premier groupe évalué ayant tendance à mentionner plus spontanément un point de vue que les deux autres groupes. En ce qui concerne la description du format, les répondants mentionnent en moyenne deux des trois critères évalués. Il existe une différence entre le second groupe évalué, qui mentionne moins de deux critères en moyenne, et les deux autres groupes. Un quart des répondants mentionnent spontanément l'intention de publication de l'auteur. Enfin, la date de publication est mentionnée par un huitième des répondants, et un tiers des répondants mentionnent spontanément les réactions des lecteurs.

Les répondants semblent donc capables de décrire la majorité des éléments que nous évaluons, de façon spontanée pour certains ou grâce à des questions de relance. À l'exception de deux critères (points de vue, et format), les groupes sont généralement équivalents dans leurs capacités à déconstruire un contenu informationnel.

3.2.3. Capacité de production et de justification d'un jugement de fiabilité sur un contenu informationnel

La capacité de produire et justifier un jugement de fiabilité est évaluée au départ de la complexité des arguments mobilisés par rapport à deux échelles : l'une qui s'intéresse au contenu du document, et l'autre à sa source. Afin d'évaluer un niveau de jugement de fiabilité général, nous avons également combiné ces deux échelles pour attribuer un score à chaque répondant. Notre analyse s'intéresse ainsi à ces trois éléments : le score général de fiabilité, le score de jugement lié au contenu, et le score de jugement lié à la source.

En moyenne, les élèves ont un score total de fiabilité de 1,20 points sur 4 (Tableau 35). Un peu plus d'un tiers (35%) des répondants ne mentionnent aucun argument ou mentionnent des arguments de niveau 0 pour juger la fiabilité de l'information qui leur a été présentée. Environ un quart des répondants (24,8%) ont un score général de fiabilité de 1 point, et ils sont 29,9% à avoir un score de 2 points. Un peu plus de 10% des répondants ont un score supérieur : 5,8% des répondants ont 3 points, et 4,4% ont un score maximal de 4 points.

Ces scores peuvent différer d'un groupe d'évaluation à l'autre. Ainsi, nous observons qu'il y a une proportion plus grande des élèves du second groupe évalué à obtenir un score de 0 (42,2% contre 30,3% et 32,6% pour les autres groupes). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis nous indique cependant qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes (H = 2,680 ; p = 0,262), et que ces données au pré-test semblent donc être homogènes entre les trois conditions.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score général de fiabilité au pré-test	0	30,3%	42,2%	32,6%	35,0%
	1	24,7%	21,1%	28,4%	24,8%
	2	33,7%	30,0%	26,3%	29,9%
	3	7,9%	2,2%	7,4%	5,8%
	4	3,4%	4,4%	5,3%	4,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne du score de fiabilité		1,29	1,05	1,24	1,20

Tableau 35 – Score de fiabilité au pré-test

Lorsque l'on considère les deux échelles individuellement (Figures 9 et 10), nous constatons que l'absence d'argumentation est plus marquée pour la source (66,4%) que pour le contenu (54,7%). Cependant, lorsqu'ils mobilisent un argument, une proportion plus importante d'élèves mentionnent

des arguments forts lorsqu'ils décrivent la source (27%) plutôt que lorsqu'ils décrivent le contenu (17,5%). En effet, les arguments scorés les plus mobilisés concernant le contenu sont ceux de niveau 1, alors qu'il s'agit des arguments de niveau 2 pour la source. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis ne montre aucune différence statistiquement significative entre les groupes en ce qui concerne leur score de fiabilité sur le contenu (H = 2,423 ; p = 0,298) ou sur la source (H = 2,403 ; p = 0,301).

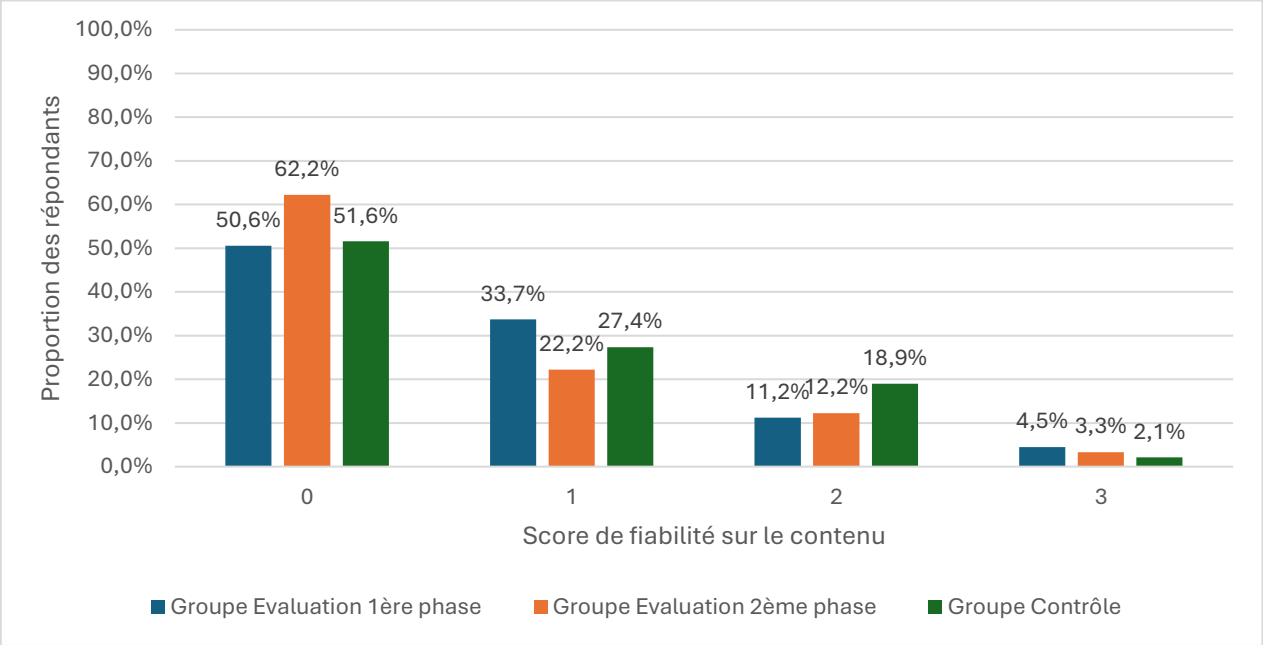


Figure 9 – Répartition des répondants selon leur score de fiabilité sur le contenu au pré-test

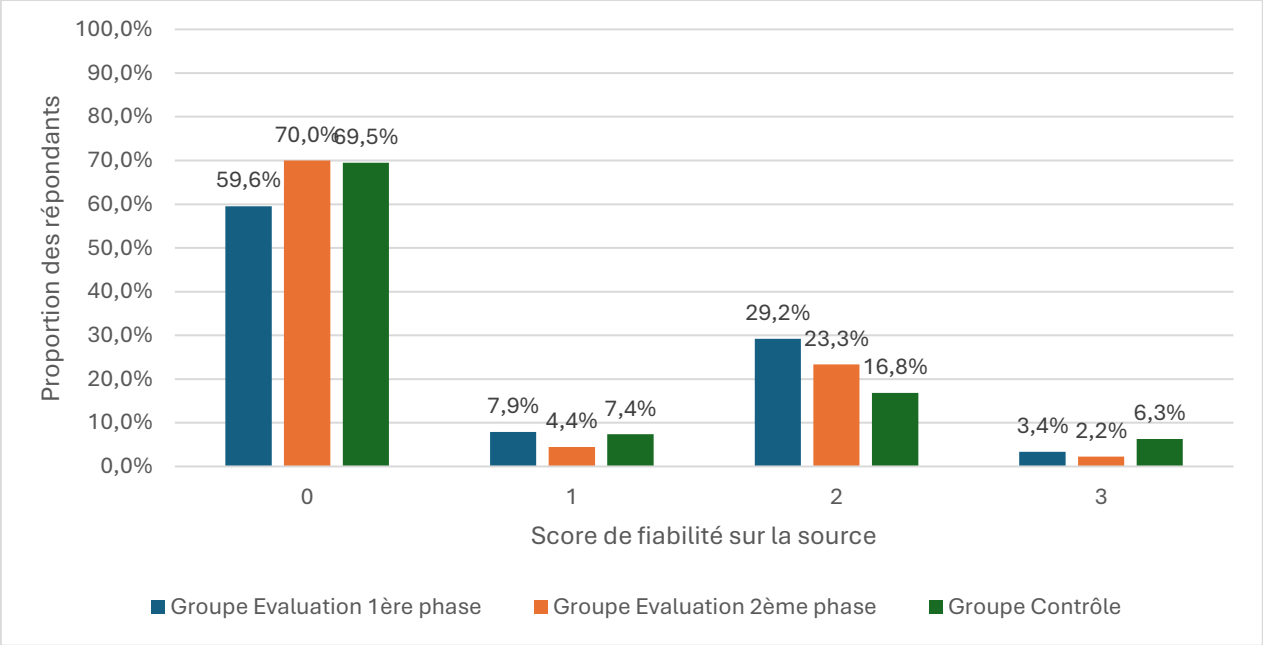


Figure 10 – Répartition des répondants selon leur score de fiabilité sur la source au pré-test

En résumé, plus de la moitié des répondants ont un score de fiabilité inférieur ou égal à 1 point, ce qui indique qu'ils mobilisent des arguments faibles, voire aucun argument, pour justifier leur jugement. Les arguments concernant la source sont moins fréquemment mobilisés par les répondants que les arguments sur le contenu. Cependant, lorsqu'ils sont utilisés, nous observons un plus grand nombre d'arguments forts concernant la source que sur le contenu.

3.2.4. Motivation à s'informer

La dimension qui s'intéresse à la motivation de s'informer se mesure par une échelle de Likert en cinq points (pas du tout d'accord – plutôt pas d'accord – ni d'accord, ni pas d'accord – plutôt d'accord – totalement d'accord) par rapport à cinq propositions. L'objectif de cette dimension est de distinguer les participants qui ont une motivation intrinsèque, extrinsèque, pas de motivation, ou les élèves qui ne sont ni motivés ni amotivés (neutres). Nous avons ainsi ordonné les catégories de motivation de la façon suivante :

- L'amotivation est considérée comme le niveau le plus bas ;
- La catégorie neutre est considérée comme le premier niveau : les répondants ne se considèrent pas comme étant complétement amotivés, mais ne se distinguent ni en tant que motivés intrinsèques, ni extrinsèques ;
- La motivation extrinsèque au second niveau ;
- La motivation intrinsèque comme niveau le plus élevé de motivation.

Une analyse générale nous permet d'observer qu'en moyenne les participants sont majoritaires à indiquer être motivés intrinsèquement à s'informer (53,3%) (Figure 11). La catégorie « neutre » est la seconde catégorie à regrouper le plus de répondants, avec 33,6% de l'ensemble des répondants. En moyenne, 5,8% des participants semblent avoir une motivation extrinsèque, et 7,3% des participants indiquent être plutôt amotivés. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes ($H = 1,446$; $p = 0,485$). Les groupes semblent donc similaires en ce qui concerne la répartition des répondants pour chaque catégorie de motivation.

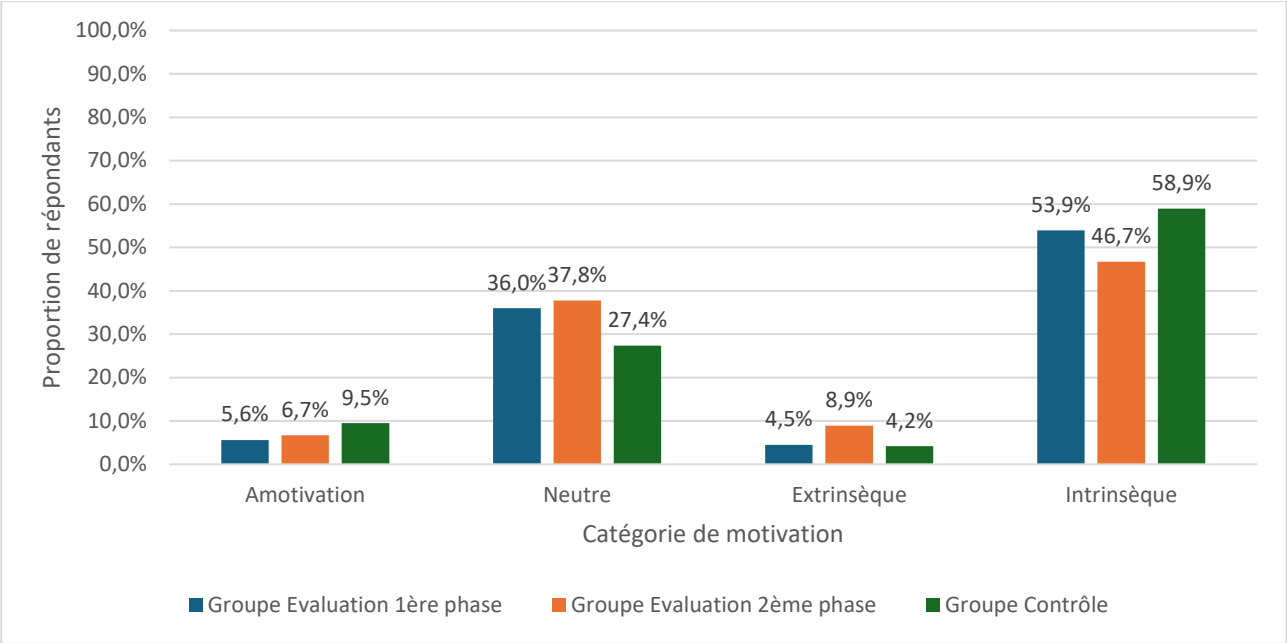


Figure 11 – Répartition des répondants selon leur catégorie de motivation au pré-test

En résumé, nous observons donc que les répondants sont majoritairement motivés intrinsèquement ou ne se positionnent pas suffisamment pour être considérés comme motivés ou amotivés. Ces conclusions sont similaires entre les trois groupes de répondants.

3.2.5. Confiance dans les médias d'information

La dimension qui s'intéresse à la confiance envers les médias informationnels se mesure au départ d'une échelle de Likert en cinq points (pas du tout d'accord – plutôt pas d'accord – ni d'accord, ni pas d'accord – plutôt d'accord – totalement d'accord) par rapport à huit propositions.

Une première analyse de l'alpha de Cronbach nous indique que la validé interne est insuffisante entre les huit propositions. Sa valeur (0,647) montre une fiabilité relativement faible pour l'échelle initiale composée de huit items et suggère que les propositions de l'échelle initiale ne mesurent pas de manière cohérente le même concept sous-jacent. En supprimant les items qui doivent être codés inversement (« Je pense que les médias d'information ne nous disent pas tout », « Je pense que la priorité des médias est d'être les premiers à diffuser une information » et « Je pense que les médias d'information empêchent la société de résoudre des problèmes »), la valeur de l'alpha de Cronbach augmente à 0,787. Cette valeur est désormais au-dessus du seuil acceptable de 0,7, ce qui suggère une meilleure cohérence interne parmi les cinq items restants. Cela indique que les items restants mesurent de manière plus cohérente le concept de confiance. La suppression des propositions moins performantes a donc amélioré la fiabilité globale de l'échelle.

Les cinq propositions de l'échelle sont ainsi : « Je pense que les médias d'information sont honnêtes » ; « Je pense que les médias d'information son précis et exacts » ; « Je pense que l'on peut faire confiance aux médias d'information » ; « Je fais confiance aux médias pour rapporter les informations sans prendre parti » ; « J'ai confiance dans les personnes qui dirigent les médias d'information ». Nous allons donc uniquement nous intéresser aux réponses liées à ces cinq affirmations.

À partir de ces cinq items, une variable de score moyen de la confiance est calculée (Tableau 36). Celle-ci permet d'attribuer une cote de confiance aux participants variant entre 0 (« Pas du tout d'accord ») et 4 points (« Tout à fait d'accord »). En moyenne, les participants ont un score de confiance de 1,62, indiquant plutôt un degré de méfiance envers les médias et se rapprochant de la neutralité (qui correspond à un score de 2 points). Le test de Kruskal-Wallis indique qu'il n'y a pas de différence significative (H = 0,252 ; p = 0,882), et que les groupes sont donc similaires.

Groupe	Moyenne
Evaluation 1ère phase	1,58
Evaluation 2ème phase	1,61
Contrôle	1,67
Total	1,62

Tableau 36 – Moyenne du score de confiance au pré-test

Lorsque nous analysons les résultats par item, nous observons que pour chaque affirmation, le niveau de confiance est situé sous le score de neutralité (« ni d'accord ni pas d'accord », dont la valeur égale 2). L'affirmation « Je pense que l'on peut faire confiance aux médias d'information » est celle avec le degré d'accord le plus élevée, avec une moyenne de 1,73 points de confiance. Il s'agit de l'item avec le score moyen de confiance le plus haut pour tous les groupes, à l'exception du premier groupe évalué. Cependant, le test de Kruskal-Wallis ne montre aucune différence significative entre les groupes (H = 2,629 ; p = 0,269). L'item avec le niveau de confiance moyen le plus faible est « Je pense que les médias d'information sont précis et exacts », et c'est le cas pour tous les groupes de participants, avec un score moyen général de 1,44 points. Le test de Kruskal-Wallis ne montre aucune différence entre les groupes (H = 1,732 ; p = 0,421). Aucune différence significative n'a été mesurée pour les trois autres affirmations qui compose l'échelle de confiance. Les trois groupes semblent donc similaires par rapport à leurs réponses.

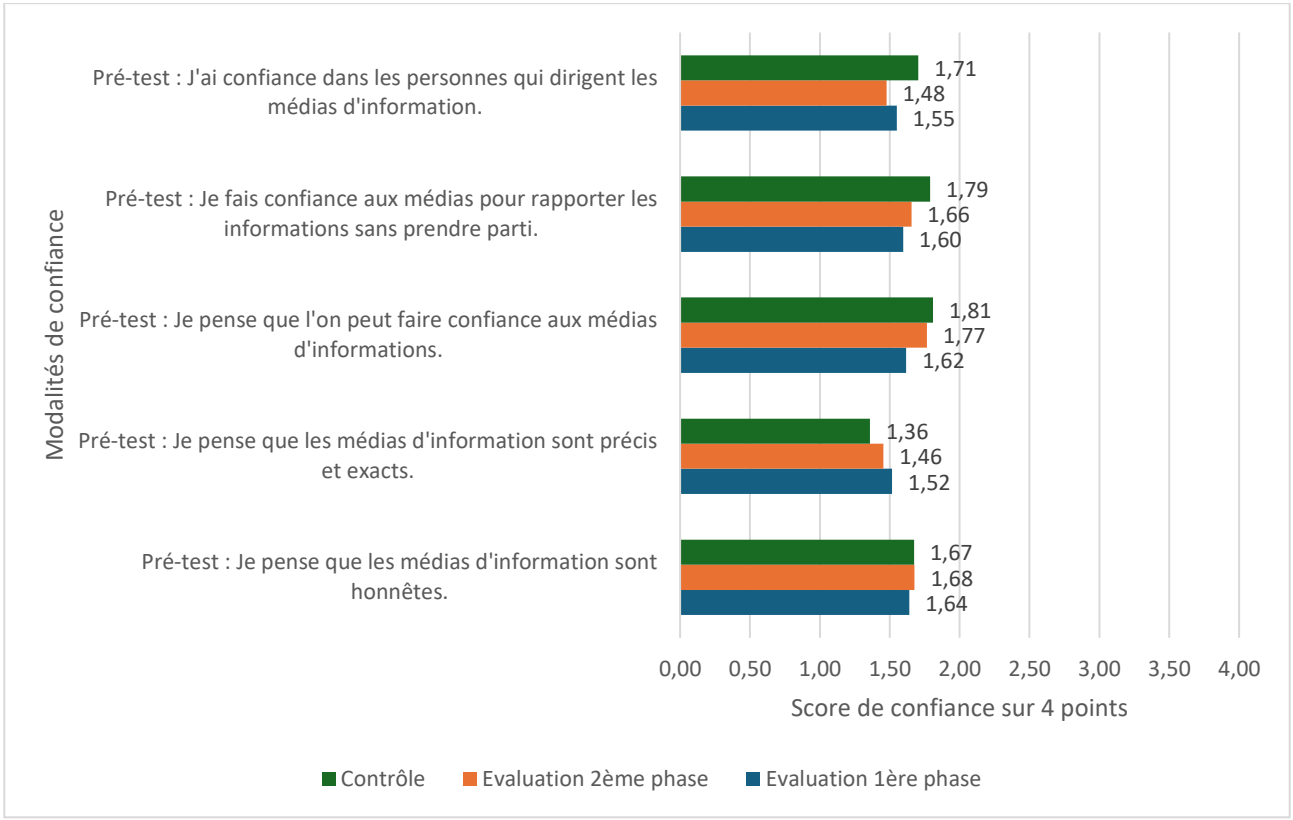


Figure 12 – Moyenne du score de confiance au pré-test

En résumé, l'échelle initialement composée de huit propositions a été redéfinie par une échelle comprenant cinq propositions. Les scores de confiance sont relativement bas pour chacune de ces affirmations, ce qui démontre que les élèves sont plutôt méfiants envers les médias d'information. Ces conclusions sont similaires entre les trois groupes de répondants.

3.2.6. Comportements informationnels

Les comportements informationnels sont mesurés au départ de trois sous-dimensions : les types de médias consommés, les interactions avec les médias, et la personnalisation de l'environnement médiatique. Ces trois échelles seront ensuite regroupées et standardisées afin de calculer un score global pour l'analyse des associations entre les six dimensions que nous évaluons. Ce calcul global sera présenté dans la section sur les liens d'association entre les dimensions (cf. Partie 4 – Section 3.2.7.1).

3.2.6.1. Types de médias consommés

Nous nous sommes interrogés sur la consommation d'informations d'actualité des élèves par rapport à sept formats informationnels : le journal télévisé, la presse écrite, la radio, les liens d'articles partagés sur les réseaux sociaux, le contenu informationnel créé pour les réseaux sociaux, les sites

internet de médias informationnels, et enfin les podcasts d'actualités. Pour chacun de ces formats, il a été demandé aux participants de renseigner la fréquence avec laquelle ils ont consulté ces contenus au cours de la dernière semaine. Cette échelle est divisée en quatre échelons, allant de 0 (« jamais ») à 4 (« tous les jours/plusieurs fois par jour »). Le calcul de l'alpha de Cronbach (= 0,75) entre les sept items mesurés permet de confirmer la cohérence interne de l'échelle. Dans la mesure où notre objectif principal est d'identifier si chaque type de média est inclus dans l'usage hebdomadaire des répondants, et non de rendre compte de la fréquence précise de ces usages, nous avons recodé chaque item en variable dichotomique afin de mesurer un score moyen d'usage sur ces différentes variables. Un point a ainsi été accordé si l'individu a indiqué avoir consulté le média au moins une fois sur la semaine. Aucun point n'a été accordé si le participant a indiqué n'avoir jamais consulté le média au cours des sept derniers jours. De cette façon, il a été possible de comparer les types de médias entre eux.

En moyenne, les répondants consultent 3,73 types de médias différents sur la semaine. Les participants des groupes évalués utilisent en moyenne 3,6 et 3,72 types de médias différents et les participants du groupe de contrôle consultent en moyenne 3,87 médias. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre que la différence entre ces groupes n'est cependant pas significative ($H = 1,136$; $p = 0,567$), suggérant que les groupes sont similaires.

Nous observons que le premier type de format consulté est le contenu informationnel produit pour les réseaux sociaux (consulté par 71,53% des participants), suivi de près par le journal télévisé (69,71%). Viennent ensuite les articles partagés sur les réseaux sociaux (66,79%), la radio (52,92%), la presse écrite (47,45%), les sites internet ou applications des médias informationnels (42,34%), et enfin les podcasts d'actualité (22,63%). Le test d'indépendance de Kruskal-Wallis révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes concernant chacun des médias consommés sur une semaine. Cela est valable pour l'ensemble des items de l'échelle.

Cependant, les médias privilégiés n'occupent pas nécessairement le même rang entre les groupes de participants (Tableau 37). En effet, l'analyse statistique compare les proportions associées à chaque média entre les groupes pris séparément, alors que le classement qui suit s'intéresse à l'ordre des médias à l'intérieur de chaque groupe. Ainsi, les deux groupes d'évaluation ont le même classement des médias utilisés. Pour ces deux groupes, le journal télévisé et la presse écrite sont en haut du classement, suivis par les articles partagés sur les réseaux sociaux. Pour le groupe de contrôle, les médias les plus fréquemment utilisés sont les articles partagés sur les réseaux et les contenus créés pour les réseaux sociaux, suivis en troisième position du journal télévisé. Les autres types de médias

sont ensuite positionnés de la même façon dans le classement. Les podcasts sont les formats les moins fréquemment utilisés par tous les groupes.

	Élèves du 1er groupe d'évaluation (%)	Élèves du 2e groupe d'évaluation (%)	Élèves du groupe de contrôle (%)	Total des répondants (%)
Journal télévisé	75,3 (1)	72,2 (1)	62,1 (3)	69,71 (2)
Presse	43,8 (5)	50 (5)	48,4 (6)	47,45 (5)
Radio	48,3 (4)	56,7 (4)	53,7 (4)	52,92 (4)
Articles partagés sur les réseaux sociaux	66,3 (3)	62,2 (3)	71,6 (2)	66,79 (3)
Contenu créé pour les réseaux sociaux	73 (2)	67,8 (2)	73,7 (1)	71,53 (1)
Sites internet ou applications des instances médiatiques	34,8 (6)	38,9 (6)	52,6 (4)	42,34 (6)
Podcast	18 (7)	24,4 (7)	25,3 (7)	22,63 (7)

Tableau 37 – Proportion de répondants qui utilisent chaque type de médias sur une semaine au pré-test

En résumé, la majorité des répondants consomment de façon hebdomadaire plusieurs types de médias d'informations, et consomment majoritairement des contenus informationnels créés pour les réseaux sociaux, le journal télévisé, des articles de presse partagés sur les réseaux sociaux, et la radio.

3.2.6.2. Interactions avec les médias

Les comportements informationnels d'interaction avec le contenu informationnel ont été mesurés au départ d'une échelle de fréquence par rapport à quatre actions. Ces actions ont été sélectionnées pour tenir compte des comportements informationnels en ligne, et se focalisent donc sur des actes réalisables via les réseaux sociaux. Ces actions sont ainsi le fait de liker un contenu informationnel, le fait de le commenter, le fait de le partager publiquement, et le fait de le partager de manière privée. Le calcul de l'alpha de Cronbach (0,72) entre les quatre items mesurés permet de confirmer la cohérence interne de l'échelle. La mesure du test d'indépendance de Kruskal-Wallis montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes, et ce pour les quatre propositions de l'échelle.

Tout comme pour la mesure des différents types de médias consultés par les répondants, un score d'interaction a été calculé. Un point a été accordé aux participants s'ils ont effectué une action au moins une fois au cours des sept derniers jours, et un score nul été attribué lorsqu'ils n'ont jamais effectué cette action. Le score total est la somme de ces comportements d'interaction.

En moyenne, les participants du premier groupe d'évaluation effectuent 1,98 actions d'interaction sur la semaine, les participants du second groupe en effectuent 1,94 et les participants du groupe de contrôle en effectuent 2,16. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis ne montre pas de différence significative entre les groupes en ce qui concerne le nombre moyen d'actions d'interaction réalisées au cours de la semaine (H = 2,011 ; p = 0,366).

Nous pouvons classer les quatre actes d'interaction en fonction de leur fréquence de réalisation (Tableau 38). Ainsi, le comportement d'interaction le plus régulièrement effectué par les participants est le fait de liker un contenu informationnel (80,66% des répondants). Il est suivi par le partage en privé (61,68%), le partage public (40,15%) et le commentaire (20,44%). Cet ordre est identique entre les trois groupes.

	Élèves du 1er groupe d'évaluation (%)	**Élèves du 2e groupe d'évaluation (%)**	**Élèves du groupe de contrôle (%)**	**Total des répondants (%)**
***Liker* un contenu informationnel**	79,78 (1)	76,67 (1)	85,26 (1)	80,66 (1)
Partager en privé un contenu informationnel	58,43 (2)	60,0 (2)	66,32 (2)	61,68 (2)
Partager publiquement un contenu informationnel	41,57 (3)	34,44 (3)	44,21 (3)	40,15 (3)
Commenter un contenu informationnel	17,98 (4)	23,3 (4)	20,0 (4)	20,44 (4)

Tableau 38 – Modalités d'interaction avec les médias sur une semaine au pré-test

En résumé, les répondants effectuent au moins l'une des actions d'interaction avec les médias sur une semaine. Le fait de *liker* un contenu informationnel est le comportement le plus fréquemment réalisé par la majorité des répondants.

3.2.6.3. Personnalisation de l'environnement médiatique

Afin de mesurer les comportements de navigation, nous avons développé une échelle de cinq actions. Pour chacun de ces items, les participants ont dû indiquer s'ils avaient déjà effectué l'action, s'ils ne l'avaient jamais effectuée ou s'ils ne savent pas répondre à la question. Étant donné que l'objectif est de mesurer la réalisation consciente de ces actions, nous avons défini un score d'un point lorsque le participant a déjà réalisé l'action, et un score de zéro point pour les deux autres propositions. Un score total d'actions de personnalisation a ensuite été calculé et se mesure sur cinq points.

La cohérence interne de l'échelle a été évaluée à l'aide de l'alpha de Cronbach (alpha = 0,646). Bien que cette valeur soit inférieure au seuil de 0,70 souvent cité dans les études statistiques, elle reste dans l'intervalle de valeurs jugées acceptables (allant de 0,6 à 0,7). Le retrait de l'un ou l'autre des items n'améliore pas le coefficient, ce qui suggère que l'ensemble de ces items contribue malgré tout à la mesure de comportements qui sont liés. En analysant les corrélations entre les propositions, nous remarquons que les corrélations sont faibles à modérées, avec des coefficients de corrélation allant de 0,165 à 0,491, ce qui peut expliquer un alpha de Cronbach sous le seuil. Ces corrélations sont cependant toutes statistiquement significatives ($p < 0,001$ pour chacune des paires d'items). Nous considérons ainsi que la cohérence interne de cette échelle est suffisante.

En moyenne, le score de personnalisation de la navigation se situe à 3 sur 5 points, ce qui implique que les participants interrogés effectuent environ trois des cinq actions proposées dans notre échelle. La moyenne pour le premier groupe d'évaluation est située à 3,01 actions sur 5. Elle est à 2,74 actions sur 5 pour le second groupe évalué, et à 3,16 actions pour le groupe de contrôle. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes ($H = 3,979$; $p = 0,137$), suggérant que les groupes sont équivalents.

En fonction des groupes, l'ordre des actions de personnalisation les plus fréquemment réalisées diffère (Tableau 39). Pour le premier groupe évalué, l'action la plus souvent réalisée est le fait de restreindre des comptes, suivie par le fait de *scroller* rapidement, de choisir de suivre un média sur les réseaux sociaux, de réagir à une information pour modifier l'algorithme, et enfin de suivre un journaliste. Pour le second groupe évalué, l'ordre est similaire à l'exception des deux premiers items qui sont inversé. Le classement est ainsi le suivant : *scroller* pour modifier les recommandations, restreindre des comptes, suivre un média d'information, réagir à une information, suivre un journaliste. Enfin, pour le groupe de contrôle, l'ordre est : restreindre un compte, scroller, suivre un journaliste, et suivre un média d'information et réagir à une information qui sont sur le même échelon. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis ne montre pas de différence significative dans la proportion de répondants entre les groupes pour chacun des items de l'échelle.

	Élèves du 1er groupe d'évaluation (%)	Élèves du 2e groupe d'évaluation (%)	Élèves du groupe de contrôle (%)	Total (%)
Réagir à un contenu informationnel	57,3 (4)	52,22 (4)	60,0 (4)	56,6 (4)
Faire défiler (*scroller*) pour modifier les recommandations	64,04 (2)	61,11 (1)	66,32 (2)	63,9 (2)
Restreindre un compte	66,29 (1)	60,0 (2)	68,42 (1)	65 (1)
Suivre volontairement un journaliste sur les réseaux sociaux	53,93 (5)	47,78 (5)	61,05 (3)	54,4 (5)
Suivre volontairement un média d'information sur les réseaux sociaux	59,55 (3)	53,33 (3)	60,0 (4)	57,7 (3)

Tableau 39 – Actes de personnalisation de l'environnement médiatique au pré-test

En résumé, la majorité des répondants réalisent plusieurs actions sur la semaine pour personnaliser leur environnement médiatique. Le fait de restreindre des comptes pour les voir moins souvent, ou d'adapter sa vitesse de défilement pour passer du contenu sont les comportements les plus fréquemment réalisés par les répondants.

3.2.7. Liens entre les dimensions

Après avoir analysé les résultats au pré-test pour chacune des dimensions que nous évaluons, nous souhaitons connaitre les liens qu'entretiennent ces dimensions entre elles. Pour ce faire, nous travaillons par paires de dimensions et calculons les coefficients de corrélation de chacune de ces paires. Au total, 15 paires de dimensions sont étudiées. Afin de mettre en lien les six dimensions que nous mesurons, il est d'abord nécessaire de calculer un score global pour chacune des six dimensions évaluées. Avant de présenter les résultats de ces analyses, nous revenons donc sur les indicateurs utilisés pour représenter chaque dimension.

3.2.7.1. Indicateurs pour chaque dimension

Les **connaissances** sur les médias sont mesurées au départ du score au QCU sur 10 points. Pour la dimension concernant les **capacités de déconstruction**, nous comptons le nombre de critères mentionnés par les répondants parmi les sept critères que nous évaluons. En ce qui concerne la dimension qui évalue les **capacités de produire un jugement de fiabilité**, nous calculons le score des répondants sur l'échelle de fiabilité qui combine les arguments sur le contenu et sur la source.

La **motivation à s'informer** est représentée par la catégorie de motivation associée à chaque répondant (amotivation, neutre, extrinsèque, motivation intrinsèque), considérée comme un score ordinal. Pour la **confiance envers les médias d'information**, un score moyen sur quatre points est calculé.

Enfin, en ce qui concerne les **comportements informationnels**, nous avons calculé un score global, basé sur les trois échelles évaluées au départ, et qui concernent les types de médias utilisés, les actions d'interaction réalisées, et les actions de personnalisation. La première étape consiste à mesurer les liens de corrélation entre les sous-dimensions des comportements informationnels. Le test non-paramétrique de Spearman permet de confirmer qu'il existe une corrélation moyenne positive entre les trois variables au pré-test :

- Entre le nombre de médias consommés et le nombre d'actions d'interaction (coefficient de corrélation = 0,396 ; $p < 0,001$) ;
- Entre le nombre d'actions d'interaction et le nombre d'actions de personnalisation (coefficient de corrélation = 0,381 ; $p < 0,001$) ;
- Entre le nombre d'actions de personnalisation et le nombre de médias consommés (coefficient de corrélation = 0,402 ; $p < 0,001$).

Un score élevé dans l'un des aspects liés aux comportements informationnels implique généralement un score élevé dans les deux autres aspects. L'effet est modéré et statistiquement significatif. L'alpha de Cronbach entre les trois sous-dimensions est de 0,66, ce qui est sous le seuil généralement utilisé (0,7) mais que nous considérons comme acceptable pour juger de la cohérence interne entre ces dimensions car les corrélations entre les scores sont positives, modérées, et significatives. De ce fait, nous pouvons mesurer un score général de comportements informationnels. Dans un second temps, puisque les trois sous-dimensions ont des échelles de mesure différentes (respectivement sur 7, 4, et 5 points), les scores ont été standardisés afin d'être ramenés sur une base commune. Les scores standardisés ont ensuite été additionnés pour constituer une variable générale des comportements informationnels. Enfin, cette variable a été convertie sur un score allant jusqu'à 10 points, dans un souci de lisibilité et de facilité d'interprétation. En moyenne, les participants ont un score de 5,45 sur 10 en ce qui concerne leurs comportements informationnels. Ce score est légèrement différent entre les groupes : le premier groupe évalué présente un score de 5,37 points, le second groupe évalué un score de 5,22, et le groupe de contrôle un score de 5,75. Le test de Kruskal-Wallis indique qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les groupes ($H = 2,539$; $p = 0,281$). Il est à noter que la mesure de ce score général sert uniquement à observer les associations entre les comportements informationnels et les autres dimensions étudiées.

Pour chacun de ces indicateurs, les analyses précédentes montrent que les trois groupes de répondants (groupe évalué lors de la première phase, groupe évalué lors de la seconde phrase, et groupe de contrôle) ne présentent pas de différence statistiquement significative, et qu'ils sont donc homogènes. L'analyse de corrélation qui suit concerne ainsi l'entièreté des répondants, sans distinction entre ces trois groupes.

3.2.7.2. Analyse des corrélations

Nous observons que onze des quinze paires de variables sont corrélées selon le test statistique de Spearman. Celles-ci sont représentées par le tableau ci-dessous (Tableau 40). Dans le tableau, les cellules colorées représentent les corrélations statistiquement significatives. Les couleurs dépendent de la force de la corrélation. Cette gradation des coefficients est basée sur la distinction qui est faite par Akoglu (2018). Il distingue ainsi, pour les sciences sociales politiques, sept niveaux de corrélation :

- De 0 à 0,1 : aucune corrélation ;
- De 0,1 à 0,2 : corrélation négligeable ;
- Entre 0,2 et 0,3 : corrélation faible ;
- Entre 0,3 et 0,4 : corrélation modérée ;
- Entre 0,4 et 0,6 : corrélation forte ;
- Entre 0,6 et 0,9 : corrélation très forte ;
- De 0,9 à 1 : corrélation parfaite.

Dans notre tableau, les corrélations négligeables sont indiquées en bleu, les corrélations faibles en vert, les corrélations modérées en orange, et les corrélations fortes en rouge.

	Connaissances	**Motivation**	**Confiance**	**Comportements informationnels**	**Déconstruction**
Motivation	ρ = 0,198 p < 0,001				
Confiance	ρ = 0,114 p = 0,059	ρ = 0,199 p < 0,001			
Comportements informationnels	ρ = 0,285 p < 0,001	ρ = 0,379 p < 0,001	ρ = 0,103 p = 0,090		
Déconstruction	ρ = 0,239 p < 0,001	ρ = 0,255 p < 0,001	ρ = 0,036 p = 0,558	ρ = 0,313 p < 0,001	
Fiabilité	ρ = 0,256 p < 0,001	ρ = 0,152 p = 0,012	ρ = 0,081 p = 0,184	ρ = 0,264 p < 0,001	ρ = 0,508 p < 0,001

Tableau 40 – Coefficients de corrélation entre les dimensions au pré-test

Le test statistique de Spearman met en évidence le fait que le score de connaissances présente une corrélation positive faible à trois dimensions : au score de comportements informationnels ($\rho = 0{,}285$; $p < 0{,}001$), aux nombres de critères mentionnés dans la description du contenu informationnel ($\rho = 0{,}239$; $p < 0{,}001$), et au score général de fiabilité ($\rho = 0{,}256$; $p < 0{,}001$). Avoir un score élevé au QCU impliquerait ainsi avoir des comportements informationnels plus variés, une capacité à décrire plus de critères, et une capacité à utiliser des arguments plus forts pour juger de la fiabilité des informations. La corrélation entre le score de connaissances et la catégorie de motivation est marginalement inférieure à 0,2 et est donc considérée comme négligeable selon la gradation de Akoglu (2018). Cependant, lorsque l'on analyse cette corrélation au sein de chacun des trois groupes de répondants, nous observons qu'elle est significative et positive pour plus de la moitié des répondants : pour les répondants du second groupe évalué ($\rho = 0{,}256$; $p = 0{,}015$) et pour les répondants du groupe de contrôle ($\rho = 0{,}223$; $p = 0{,}030$). Nous considérons ainsi que cette corrélation peut être conservée, bien qu'elle soit faible.

L'appartenance à une catégorie de motivation à s'informer est positivement et significativement corrélée à deux des autres dimensions. Ainsi, elle est modérément corrélée au score de comportements informationnels ($\rho = 0{,}379$; $p < 0{,}001$), et faiblement corrélée au nombre de critères mobilisés pour décrire un contenu informationnel ($\rho = 0{,}255$; $p < 0{,}001$). Bien que significatives, les corrélations entre la motivation et la confiance, et la motivation et la capacité à juger de la fiabilité sont considérées comme négligeables selon la gradation de Akoglu (2018). Lorsque l'on observe les corrélations au sein de chacun des groupes de répondants, nous ne remarquons qu'aucune de ces deux corrélations n'est significative ni pour les répondants du premier groupe évalué (ρ confiance = 0,179 ; $p = 0{,}092$; ρ fiabilité = 0,120 ; $p = 0{,}264$), ni pour les répondants du groupe de contrôle (ρ confiance = 0,105 ; $p = 0{,}311$; ρ fiabilité = 0,200 ; $p = 0{,}052$). Pour les répondants du second groupe évalué, seul le lien de corrélation avec la confiance est significatif ($\rho = 0{,}299$; $p = 0{,}004$). Puisque les coefficients de corrélation pour le groupe général sont négligeables, et que les corrélations sont significatives pour moins de la moitié des répondants, nous décidons de ne pas tenir compte de ces deux corrélations. Enfin, comme précisé ci-avant, malgré un coefficient de corrélation inférieur à 0,2, nous considérons que la corrélation entre la catégorie de motivation et le score de connaissances est conservé.

Le score des comportements informationnels est significativement et positivement corrélé au nombre de critères employés pour décrire le contenu informationnel ($\rho = 0{,}313$; $p < 0{,}001$), et à la capacité de juger la fiabilité de ce contenu ($\rho = 0{,}264$; $p < 0{,}001$). Ces deux corrélations sont respectivement

modérée et faible. Enfin, les capacités de décrire un contenu informationnel et de juger de sa fiabilité sont positivement, significativement et fortement corrélées ($\rho = 0{,}508$; $p < 0{,}001$).

Seules les corrélations avec le score de confiance en les médias ne sont pas significatives, à l'exception de la corrélation avec la motivation ($\rho = 0{,}199$; $p < 0{,}001$), qui est négligeable. La dimension de confiance ne semble ainsi pas liée aux autres dimensions évaluées dans notre étude.

En résumé, sur les onze paires de corrélations significatives, nous en retirons deux, considérées comme négligeables : la corrélation entre la motivation et la confiance, et la corrélation entre la motivation et la fiabilité. Nous remarquons que les corrélations les plus fortes concernent le lien entre la motivation et les comportements informationnels ($\rho = 0{,}379$; $p < 0{,}001$), et entre les capacités à décrire un contenu informationnel et à juger de sa fiabilité ($\rho = 0{,}508$; $p < 0{,}001$).

En général, nous constatons donc qu'un haut score de connaissance implique un score plus élevé de comportements informationnels, un nombre plus important de critères mobilisés pour décrire les contenus informationnels et des arguments plus forts pour juger la fiabilité de ces contenus. La catégorie de motivation est positivement associée aux comportements informationnels et à la capacité de décrire un contenu informationnel. De plus, les capacités à décrire un contenu informationnel et à juger de sa fiabilité sont fortement corrélées, ce qui peut s'expliquer par le fait que les arguments mobilisés pour juger de la fiabilité reprennent des critères de description.

Ces différentes associations sont présentées dans le graphique suivant. L'épaisseur des traits qui relient deux dimensions est proportionnelle au coefficient de la corrélation. Ce graphique met en évidence le fait que la confiance est distincte des autres dimensions.

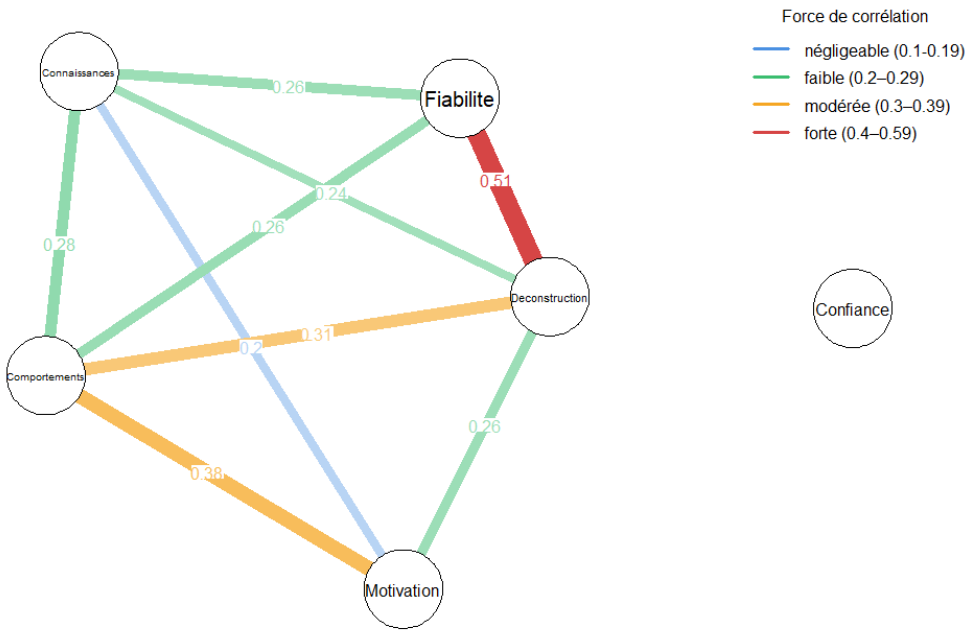


Figure 13 – Liens de corrélation entre les dimensions au pré-test

3.2.8. Conclusions sur le pré-test

Ces premières analyses permettent de conclure que les trois groupes de répondants sont relativement équivalents dans leurs réponses pour chaque dimension, à l'exception de quelques différences principalement entre les deux groupes évalués.

Les connaissances de répondants sont plutôt faibles, n'atteignant pas la moyenne sur dix points. Les élèves sont capables de mentionner plusieurs critères pour déconstruire un contenu informationnel, notamment grâce aux questions de relance. Ils jugent de la fiabilité de ces contenus plus fréquemment avec des arguments sur le contenu que sur la source. Quand ils sont mobilisés, les arguments concernant la source sont généralement plus forts que les arguments concernant le contenu. Les répondants sont majoritairement motivés intrinsèquement à s'informer, mais sont méfiants envers les médias d'information. Ils consomment plusieurs types de médias d'information différents, interagissent avec le contenu informationnel et indiquent être capables de personnaliser leur environnement informationnel. Enfin, nous observons neuf liens de corrélation entre les dimensions que nous évaluons, en écartant les associations négligeables.

3.3. Post-test et progression

Cette seconde partie présente les résultats des questionnaires de sortie pour chacune des dimensions, et fait également l'état des progressions (à entendre au sens « différences ») avec les résultats du pré-test. Cette section reprend la même structure d'analyse que dans la section précédente.

3.3.1. Connaissances des médias

Les connaissances sur l'environnement médiatique sont travaillées au départ de deux indicateurs : le score sur dix points au QCU, et le nombre de réponses « je ne sais pas ».

Les participants ont un score moyen de 3,97 points sur 10 au QCU. La médiane se situe au score de 4 sur 10, qui est aussi le score le plus fréquent (avec 21,5% des participants). Le score minimal est de 0 sur 10 (4% des répondants), et le score maximal est de 9 sur 10 (1 participant, 0,4% des répondants).

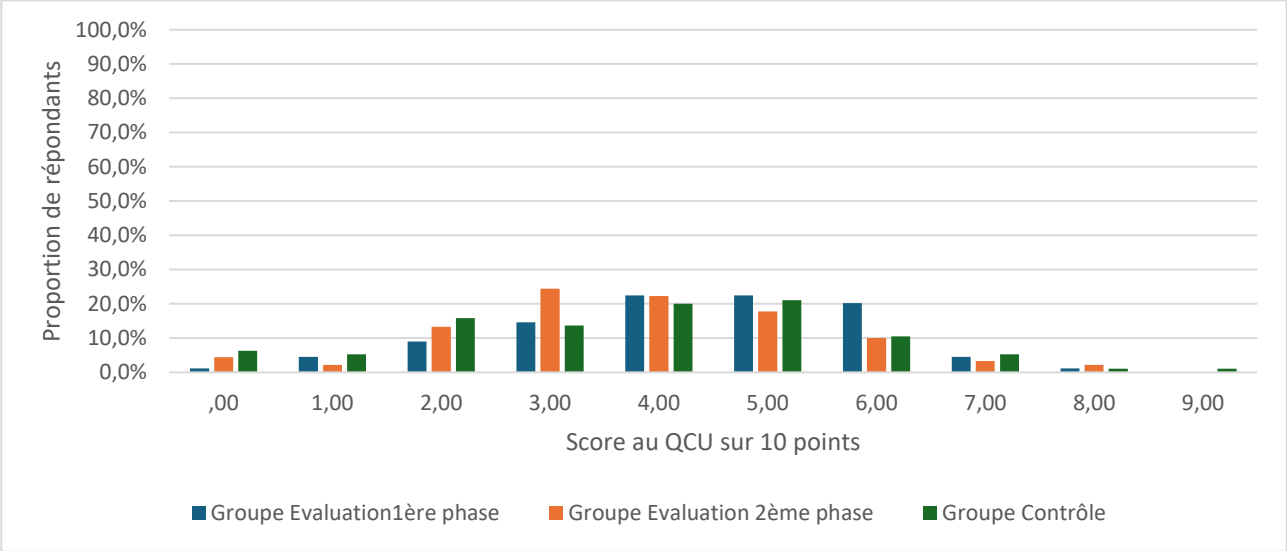


Figure 14 – Répartition des répondants selon leurs scores au QCU au post-test, sur 10 points

En moyenne, les scores au QCU sont de 4,3 points sur 10 pour les répondants du premier groupe évalué, et de 3,81 points pour les deux autres groupes. Ces scores moyens ne suivent pas de distribution normale ($p =< 0{,}001$ selon le test de Kolmogorov-Smirnov pour chacun des groupes). Un test d'échantillonnage indépendant non paramétrique a donc été réalisé pour mesurer l'existence d'une différence significative entre les trois groupes d'élèves. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores moyens de réponses des participants de chaque groupe ($H = 5{,}335$; $p = 0{,}069$). Tout comme au pré-test, les groupes semblent similaires.

En comparant les scores moyens totaux entre le pré-test et le post-test, nous observons que le score progresse de 0,449 pour le premier groupe d'évaluation, régresse de 0,022 pour le second groupe

évalué, et progresse de 0,21 pour le groupe de contrôle (Tableau 41). Le test d'indépendance de Kruskal-Wallis indique qu'il n'y a pas de différence significative de progressions entre les groupes (H = 3,373 ; p = 0,185).

Groupe	Moyenne de progression	Progression minimum	Progression maximum
Evaluation 1ère phase	0,4494	-4,00	5,00
Evaluation 2ème phase	-0,0222	-5,00	6,00
Contrôle	0,2105	-4,00	3,00
Total	0,2117	-5,00	6,00

Tableau 41 – Progression des scores au QCU entre le pré-test et le post-test

Certains répondants ont régressé là où d'autres ont progressé entre le pré-test et le post-test. Nous observons ainsi que la plus grande régression est une réduction de 5 points pour le second groupe d'évaluation (1 répondant), et de 4 points pour les deux autres groupes (1 répondant par groupe à chaque fois). Près d'un quart des répondants (24,8% des participants) ont conservé le même score entre les tests. Le score de progression maximal est une augmentation du score de 6 points pour le deuxième groupe d'évaluation (1 répondant), de 5 points pour le premier groupe d'évaluation (1 répondant) et de 3 points pour le groupe de contrôle (4,2% des répondants du groupe de contrôle). Au total, 50,6% des répondants du premier groupe évalué progressent d'au moins 1 point entre les deux tests, contre 34,4% pour les répondants du second groupe évalué, et 44,2% pour les répondants du groupe contrôle. Le test de Kruskal-Wallis montre que ces différences ne sont pas statistiquement significatives, et que la progression est similaire entre les trois groupes de répondants (H = 3,373 ; p = 0,185).

En ce qui concerne les réponses « je ne sais pas » au post-test, cette réponse est en moyenne sélectionnée 1,56 fois dans le QCU. En moyenne, les élèves du groupe de contrôle mobilisent 2,13 fois cette réponse, contre 1,29 et 1,22 fois pour le premier et le second groupe évalué. Nous observons que près de la moitié des répondants du premier groupe évalué (49,4%) et du second groupe évalué (42,2%) ne sélectionnent jamais la réponse « je ne sais pas », contre 25,3% des répondants du groupe contrôle (Figure 15). La répartition de ces scores ne suit pas une distribution normale. Le test d'indépendance non paramétrique de Kruskal-Wallis nous indique alors qu'il existe une différence entre les groupes (H = 14,965 ; p-valeur < 0,001). L'analyse des sous-ensembles homogènes distingue le groupe de contrôle des deux autres groupes.

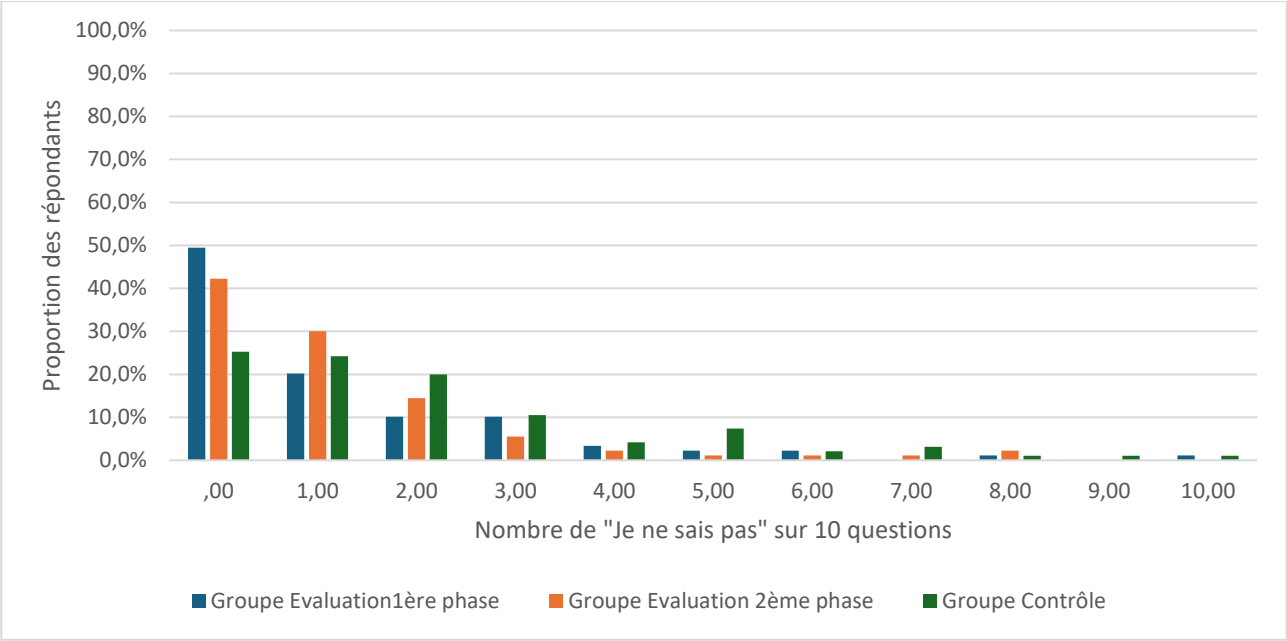


Figure 15 – Répartition des répondants selon leur nombre de réponses « Je ne sais pas » au QCU au post-test

Lorsque l'on compare la fréquence des réponses « je ne sais pas » entre les deux tests, on observe que les élèves des groupes évalués diminuent en moyenne d'environ une occurrence le recours à cette option entre les deux questionnaires (respectivement -0,94 et -1,13), tandis que ceux du groupe de contrôle enregistrent une réduction de 0,76 en moyenne. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes ($H = 1,193$; $p = 0,551$). Nous observons que les élèves du groupe de contrôle se distinguent par une plus forte augmentation du choix de la réponse « je ne sais pas » entre le pré-test et le post-test, pouvant aller jusqu'à huit occurrences supplémentaires (contre deux et trois pour les autres groupes).

En conclusion, les connaissances sur l'environnement médiatique ne progressent pas de façon significative entre les questionnaires. Le score moyen au post-test est inférieur à cinq points, ce qui signifie que les élèves n'atteignent pas la moyenne, même après avoir participé à des ateliers d'EMI. Les élèves semblent plus confiants dans leur capacité à répondre aux questions car tous les groupes réduisent le nombre de fois qu'ils sélectionnent la réponse « je ne sais pas ».

3.3.2. Capacité de déconstruction d'un contenu informationnel

Tout comme pour le pré-test, nous nous intéressons à la façon dont les répondants sont capables de produire une analyse descriptive et contextuelle de contenus informationnels qui leur sont présentés. Pour le post-test, les deux publications Instagram qui ont été proposées aux répondants se consacrent à l'augmentation du prix du tabac en France. Ces documents proviennent des comptes Instagram officiels de CNews et de Europe 1 (Annexe 2).

L'objectif est de déterminer les indicateurs qui sont mentionnés par les répondants. Pour rappel, onze indicateurs, rattachés à sept catégories de critères, sont observés : le **contenu** (5W), **l'auteur** (mention du nom du média ou de l'auteur, et mention de la certification de l'auteur), le **public ciblé**, les **points de vue** des messages (point de vue abordé par l'auteur de la publication, et points de vue alternatifs possibles), le **format** (mention de la photographie, du texte (légende), et de diffusion sur un réseau social), **l'objectif** de publication, et la catégorie « **autres** indicateurs » (mention de la date de publication et des réactions du public). Pour chacun de ces critères, deux échelles de mesure de scores sont analysées : l'une qui s'intéresse à la mention de l'indicateur, la seconde qui s'intéresse à la mobilisation spontanée des indicateurs. Cela permet de décrire le nombre de dimensions abordées dans la description de ces contenus, ainsi que d'observer la progression entre le pré-test et le post-test au niveau de la spontanéité de la description.

En moyenne, les répondants mentionnent 4,88 critères sur les 7 évalués pour décrire les contenus qui leur ont été présentés (Tableau 42). Les répondants du premier groupe évalué mentionnent en moyenne 5,1 critères, les élèves du second groupe évalué en mentionnent 4,8 et les élèves du groupe de contrôle en mentionnent 4,7. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes ($H = 3,124$; $p = 0,210$). Les groupes sont donc similaires au post-test.

Groupe	Moyenne
Evaluation 1ère phase	5,0674
Evaluation 2ème phase	4,8333
Contrôle	4,7368
Total	4,8759

Tableau 42 – Nombre moyen de critères de déconstruction mentionnés au post-test

En comparant le nombre de critères mentionnés entre le pré-test et le post-test, on observe une régression : les répondants de chacun des groupes voient leur score moyen être réduit entre les deux tests. En moyenne, les scores régressent de 0,12 critère. Aucune différence statistique au niveau de ces régressions n'est à observer entre les groupes ($H = 0,777$; $p = 0,678$).

En ce qui concerne les mentions spontanées, le test de Kruskal-Wallis indique qu'il existe une différence entre les groupes ($H = 9,950$; $p = 0,007$). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent les répondants du premier groupe des deux autres groupes. En moyenne, les répondants du premier groupe mentionnent spontanément 2,97 critères sur les 7 évalués, contre respectivement 2,42 et 2,27 pour les deux autres groupes.

Au niveau de la progression de ces mentions spontanées, on observe qu'en moyenne, les répondants du second groupe évalué mentionnent spontanément 0,36 critère de plus entre les deux tests, contre une réduction de 0,27 critère pour les répondants du groupe de contrôle. Le premier groupe évalué reste, pour sa part, relativement stable entre les deux tests, avec une augmentation moyenne de 0,07 critère mentionné spontanément. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre cependant que ces différences ne sont pas statistiquement significatives (H = 5,410 ; p = 0,067).

3.3.2.1. Description des 5W

Par rapport aux 5W, nous observons qu'en moyenne, en combinant les deux contenus à décrire, les participants sont capables de mentionner jusqu'à 3,1 des 5W (Tableau 43). Ce score atteint en moyenne 3,35 critères pour le groupe évalué lors de la première phase, 2,9 pour le groupe évalué lors de la seconde phase, et 3,1 pour le groupe contrôle.

Groupe	Moyenne
Evaluation 1ère phase	3,3483
Evaluation 2ème phase	2,9111
Contrôle	3,0947
Total	3,1168

Tableau 43 – Nombre moyen de W décrits au post-test

Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre que cette différence est statistiquement significative et que le nombre de critères mentionnés dépend du groupe d'élèves (H = 8,743 ; p = 0,013). Les tests post-hoc d'homogénéité distinguent deux sous-ensembles : l'un comprenant le second groupe évalué et le groupe de contrôle, et l'autre comprenant le groupe de contrôle et le premier groupe évalué. Une différence est donc surtout à observer entre le premier et le second groupes évalués. En effet, la Figure 16 nous permet de remarquer que 45% des répondants du premier groupe évalué mentionnent quatre (31,5%) voire cinq (13,5%) des cinq critères, contre respectivement 18,9% et 7,8% des répondants du second groupe évalué. À l'inverse, 35,5% des répondants du second groupe mentionnent moins de la moitié de ces critères, contre 17,9% des répondants du premier groupe évalué.

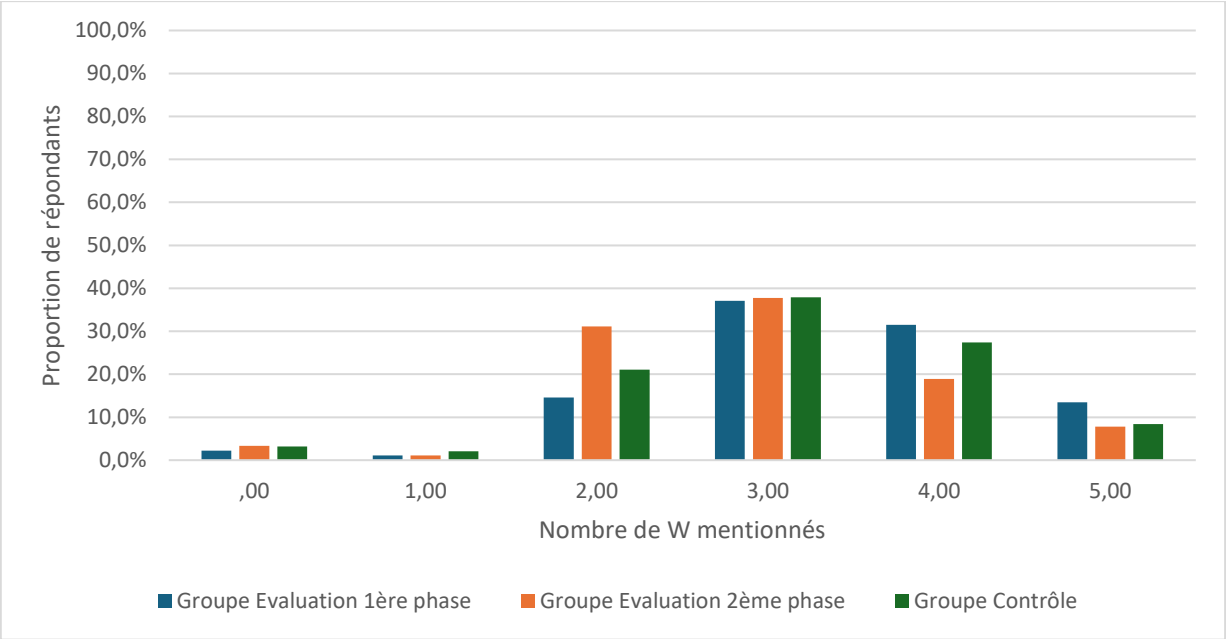


Figure 16 – Répartition des répondants selon le nombre de W mentionnés au post-test

Lorsque l'on compare la progression du nombre moyen de critères mentionnés entre le pré-test et le post-test, on observe que ce nombre diminue dans tous les groupes, avec une réduction de 0,21 critère pour le premier groupe évalué, de 0,5 critère pour le second groupe évalué, et de 0,2 critère pour le groupe de contrôle. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes ($H = 5,355$; $p = 0,069$). Les différences de régression ne dépendent donc pas de l'appartenance des répondants à un groupe.

Au post-test, nous observons que les 5W mentionnés dans les descriptions diffèrent des 5W mentionnés au pré-test. En effet, si la description du critère « quoi » est toujours en tête dans tous les groupes, avec 97,1% des répondants qui la décrivent, seuls 42% des répondants mentionnent le « qui » (contre 90,6% au pré-test) (Figure 17). Le « pourquoi » est mobilisé par 95,2% des répondants, la temporalité (« quand ») est mentionnée par 62,8% des répondants et le lieu (« où ») est décrit par 14,6% des répondants. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il y a une différence statistiquement significative entre les groupes pour la description de la temporalité ($H = 11,173$; $p = 0,004$). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent deux sous-ensembles, l'un combinant le second groupe évalué et le groupe de contrôle, et l'autre regroupant le groupe de contrôle et le premier groupe évalué. Une distinction est donc surtout à noter entre les deux groupes évalués.

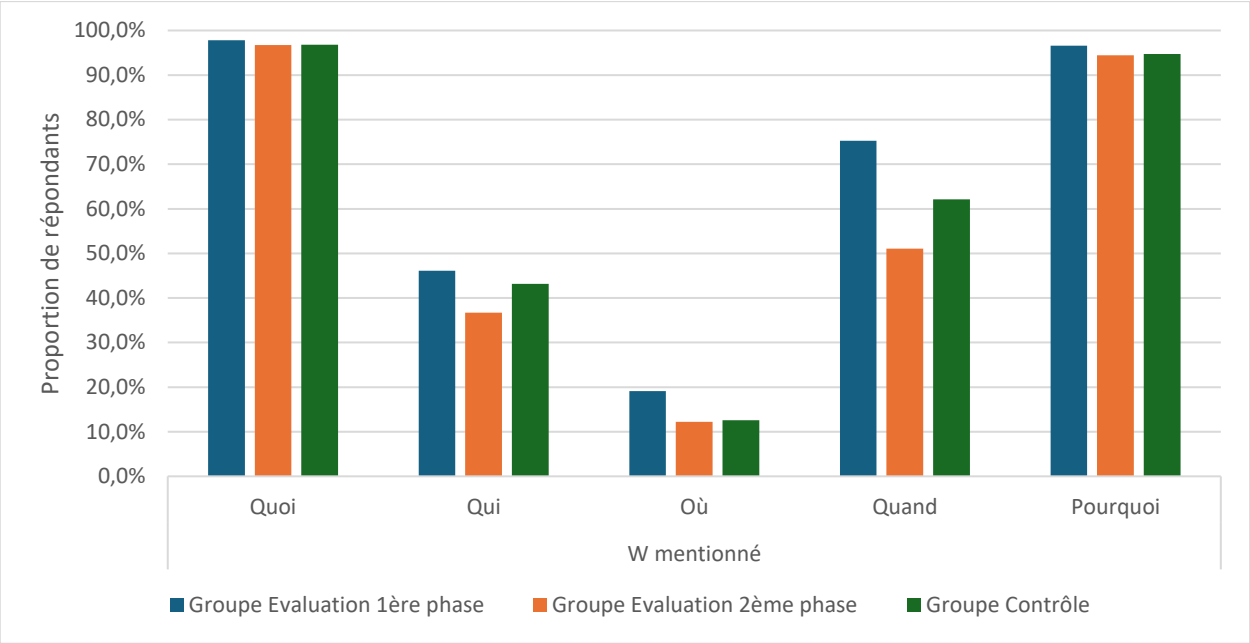


Figure 17 – Répartition des répondants par W mentionné au post-test

3.3.2.2. *Description de l'auteur*

L'évaluation de la description des indicateurs liés à l'auteur (mention du nom et certification du compte) se fait par rapport aux deux échelles utilisées lors du pré-test : l'échelle qui comptabilise les indicateurs mentionnés, et l'échelle qui comptabilise les indicateurs mentionnés de façon spontanée. Ainsi, en moyenne, les participants du premier groupe évalué mobilisent 1,19 indicateur sur les deux concernant la description de l'auteur lors du post-test. La moyenne est de 1,04 pour les participants du second groupe évalué, et de 1,06 pour les participants du groupe contrôle.

Une majorité de participants mentionnent au moins l'un des deux indicateurs concernant l'auteur (Tableau 44) : 3,4% des répondants du premier groupe évalué, 2,2% des répondants du second groupe évalué, et 6,3% des répondants du groupe de contrôle ne mentionnent aucun indicateur lié à l'auteur. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique que ces différences sont statistiquement significatives ($H = 7,049$; $p = 0,029$). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent deux sous-ensembles : l'un reprenant le second groupe évalué et le groupe de contrôle, et l'autre comprenant le premier groupe évalué et le groupe de contrôle, suggérant qu'une différence est surtout à noter entre les deux groupes évalués. Nous remarquons, en effet, que plus d'un cinquième (22,5%) des répondants du premier groupe décrivent l'auteur en mentionnant les deux indicateurs évalués, contre 6,7% et 12,6% des répondants des deux autres groupes.

		Groupe Evaluation 1ère phase	Groupe Evaluation 2ème phase	Groupe Contrôle	Total
Nombre d'indicateurs décrits liés à l'auteur au post-test	0	3,4%	2,2%	6,3%	4,0%
	1	74,2%	91,1%	81,1%	82,1%
	2	22,5%	6,7%	12,6%	13,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne du nombre d'indicateurs mobilisés		1,19	1,04	1,06	1,10

Tableau 44 – Score de description de l'auteur au post-test

Entre le pré-test et le post-test, le nombre moyen d'indicateurs mobilisés pour décrire l'auteur reste stable pour chaque groupe. En effet, le premier groupe évalué mentionne 0,01 indicateur de moins au post-test, le second groupe évalué en mentionne 0,03 de moins, et le groupe de contrôle 0,01 de moins. Près de trois quarts de l'ensemble des répondants (74,8%) n'ont pas évolué dans le nombre d'indicateurs mobilisés (Figure 18). En moyenne, 12,1% des répondants augmentent leur score, et 13,2% des répondants réduisent leur score. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe aucune différence statistiquement significative de progression entre les groupes (H = 0,352 ; p = 0,838).

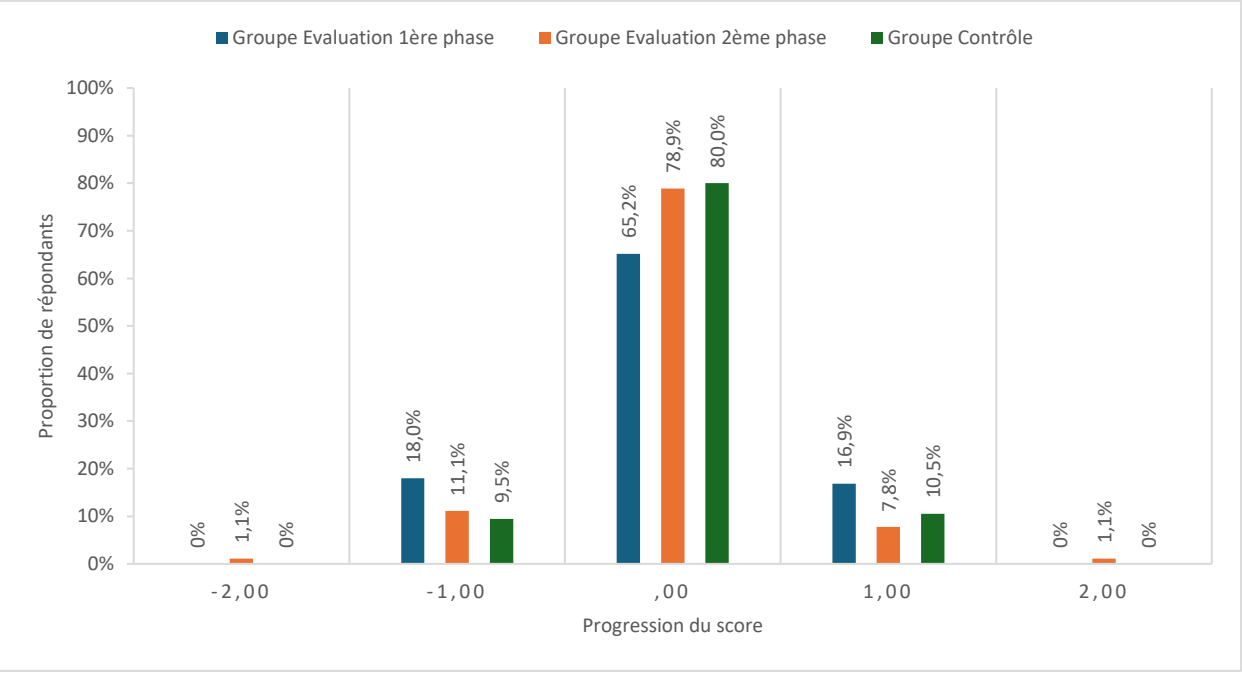


Figure 18 – Évolution du score de description de l'auteur entre le pré-test et le post-test

Concernant les indicateurs mentionnés spontanément, au post-test, la moitié des répondants mentionnent au moins un indicateur spontanément (Tableau 45) : 50,6% des répondants du premier groupe évalué, 51,1% des répondants du second groupe évalué, et 48,4% des répondants du groupe

de contrôle. En moyenne, les répondants du premier groupe décrivent spontanément 0,84 indicateur concernant l'auteur, 0,6 pour les répondants du second groupe évalué et 0,65 pour les répondants du groupe de contrôle. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre les groupes (H = 6,111 ; p = 0,047). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent deux sous-ensembles : l'une reprenant le groupe évalué lors de la seconde phase et le groupe de contrôle, et l'autre qui reprend le groupe de contrôle et le groupe évalué lors de la première phase, ce qui suggère une différence principalement entre les deux groupes évalués. En effet, nous remarquons que 16,9% des répondants du premier groupe évalué mentionnent spontanément les deux indicateurs concernant l'auteur, contre 4,4% des répondants du second groupe. Cette différence et la distinction entre les groupes est équivalente à celle qui a été montrée lors du pré-test.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score de description spontanée lié à l'auteur au post-test	0	32,6%	44,4%	43,2%	40,1%
	1	50,6%	51,1%	48,4%	50,0%
	2	16,9%	4,4%	8,4%	9,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne du nombre d'indicateurs mentionnés spontanément		0,84	0,60	0,65	0,70

Tableau 45 – Score de description spontanée de l'auteur au post-test

Lorsque l'on compare les résultats entre le pré-test et le post-test, on observe une relative constance dans le nombre d'indicateurs mentionnés spontanément dans les groupes. La progression est de 0,10 pour le premier groupe évalué, de 0,11 pour le second groupe évalué, et de 0,07 pour le groupe de contrôle. La Figure 19 montre également que plus de la moitié des répondants (56,6%) n'ont pas progressé, et ont donc conservé le même niveau entre les deux tests. Environ un quart des répondants (25,6%) ont progressé d'un voire deux points sur l'échelle de spontanéité, et 17,9% des répondants ont régressé d'un ou deux points sur la même échelle. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes concernant leur progression (H = 0,151 ; p = 0,927).

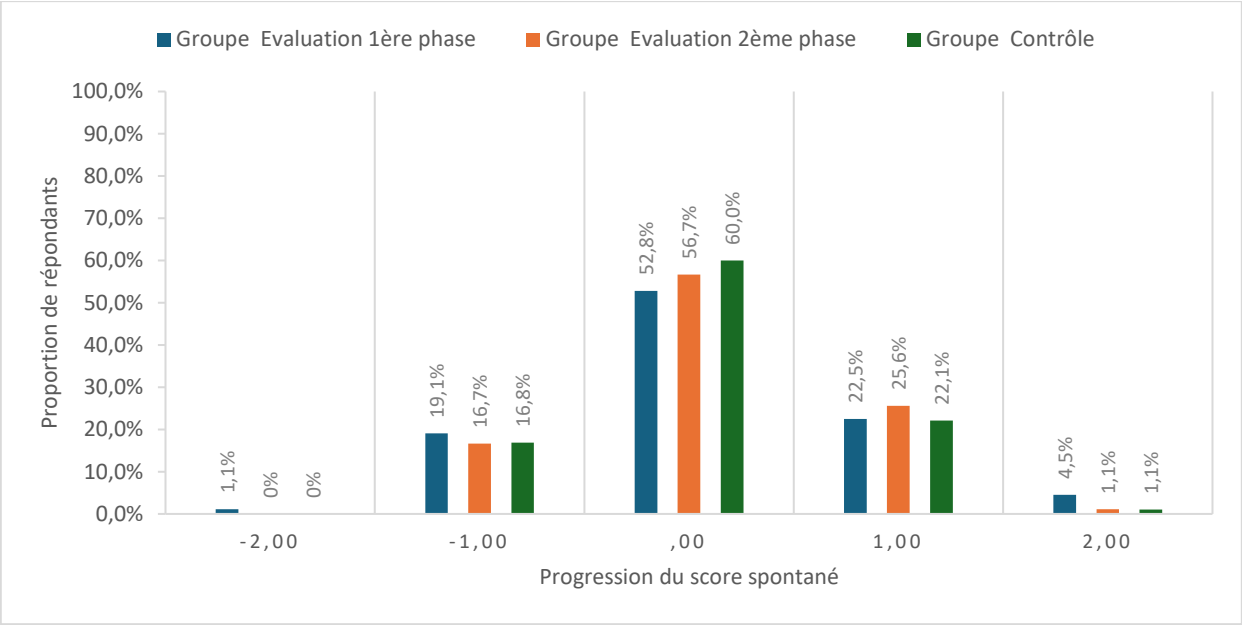


Figure 19 – Évolution du score de description spontanée de l'auteur entre le pré-test et le post-test

3.3.2.3. Description du public

La deuxième dimension analysée se concentre sur les critères mobilisés pour décrire le public ciblé par le média. Cette description peut être soit générale, avec des mentions de destinataires tels que « la population » ou « les Français », soit spécifiée en fonction de l'intérêt par rapport à la thématique du contenu informationnel ou en fonction du mode de diffusion sur les réseaux sociaux. Dans le cas des contenus du post-test, ces mentions spécifiques renvoient, par exemple, « aux fumeurs » ou « aux internautes ».

La majorité des répondants (61,3%) mentionnent un critère spécifique pour décrire le public lors du post-test (Tableau 46). Près d'un tiers des répondants (31,8% au total, 37,1% pour le premier groupe, 25,6% pour le second groupe évalué et 32,6% pour le groupe de contrôle) mentionnent un critère général pour décrire le public. Cela signifie qu'une minorité de répondants ne décrivent aucun critère en lien avec le public. En moyenne, les répondants du premier groupe évalué ont un score de 1,49 point, les répondants du second groupe évalué ont un score de 1,61, et les élèves du groupe de contrôle ont un score de 1,53 point. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes ($H = 2,239$; $p = 0,326$).

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score de description du public	0	6,7%	6,7%	7,4%	6,9%
	1	37,1%	25,6%	32,6%	31,8%
	2	56,2%	67,8%	60,0%	61,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne du score de description du public		1,49	1,61	1,53	1,54

Tableau 46 – Score de description du public au post-test

En moyenne, nous observons que le score attribué aux répondants concernant la spécification d'un public entre le pré-test et le post-test diminue pour le premier groupe évalué (-0,2), et reste relativement stable pour le second groupe évalué (-0,01) et pour le groupe de contrôle (+ 0,01). La grande majorité des répondants (63,1%) conservent leur niveau entre le pré-test et le post-test (Figure 20). Le score de mention est réduit de 1 ou 2 points chez près d'un quart, soit 22,3%, des répondants, et augmente de 1 ou 2 points chez 14,5% des répondants. Bien qu'on observe une plus grande proportion de régression dans le premier groupe évalué (pour 32,6% des répondants, contre 17,8% et 16,9% pour les deux autres groupes), le test non paramétrique de Kruskal-Wallis ne montre aucune différence significative entre les trois groupes concernant leur progression (H = 5,181 ; p = 0,075).

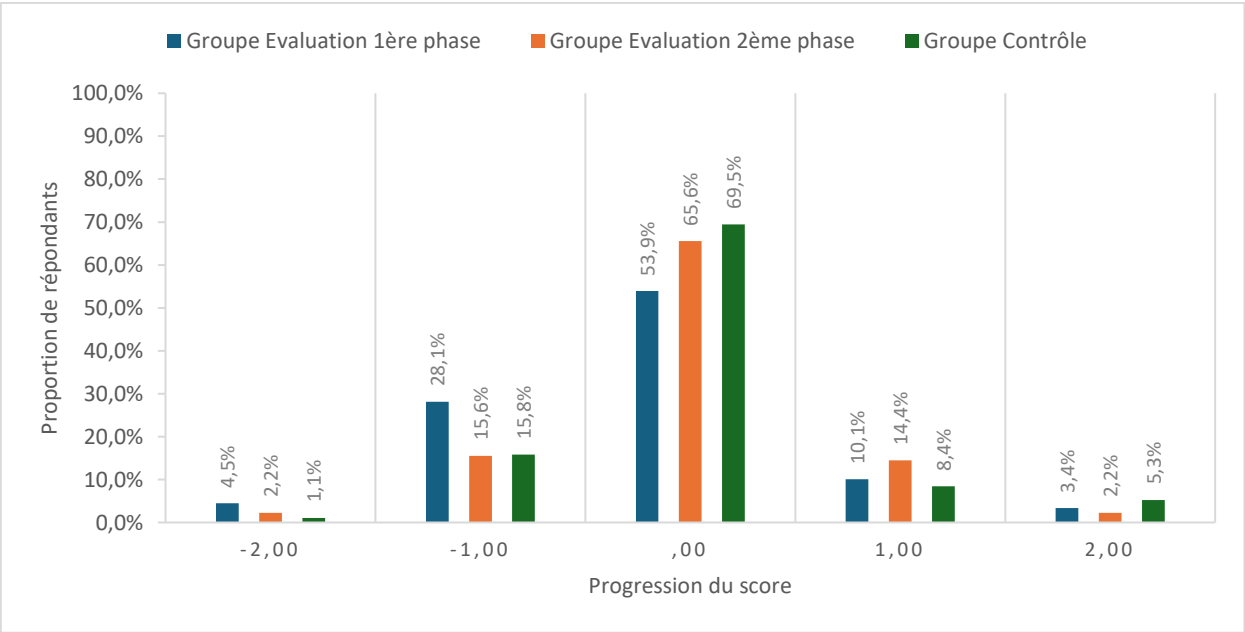


Figure 20 – Évolution du score de description du public entre le pré-test et le post-test

Au niveau de la spontanéité de la mention de ces critères, nous observons que la quasi-totalité des répondants, pour tous les groupes, ne mentionnent le public que dans leurs réponses aux questions de relance (Tableau 47). Nous observons, cependant, que tous les groupes comptent au moins un élève qui mentionnent spontanément un critère lié au public, contrairement au pré-test où seul le groupe évalué lors de la seconde phase en comptait. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative entre les groupes (H = 1,022 ; p = 0,600).

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal spontanéité lié au public au post-test	0	95,5%	95,6%	97,9%	96,4%
	1	2,2%	2,2%	2,1%	2,2%
	2	2,2%	2,2%	0,0%	1,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 47 – Score de description spontanée du public au post-test

Lorsque l'on compare les proportions entre les deux questionnaires, on observe que la quasi-totalité des répondants (95,5% des répondants du premier groupe évalué, 94,5% des répondants du second groupe évalué, et 97,9% des répondants du groupe de contrôle) ont conservé leur niveau sur l'échelle de spontanéité. Ces constats sont représentés dans la Figure 21 ci-dessous.

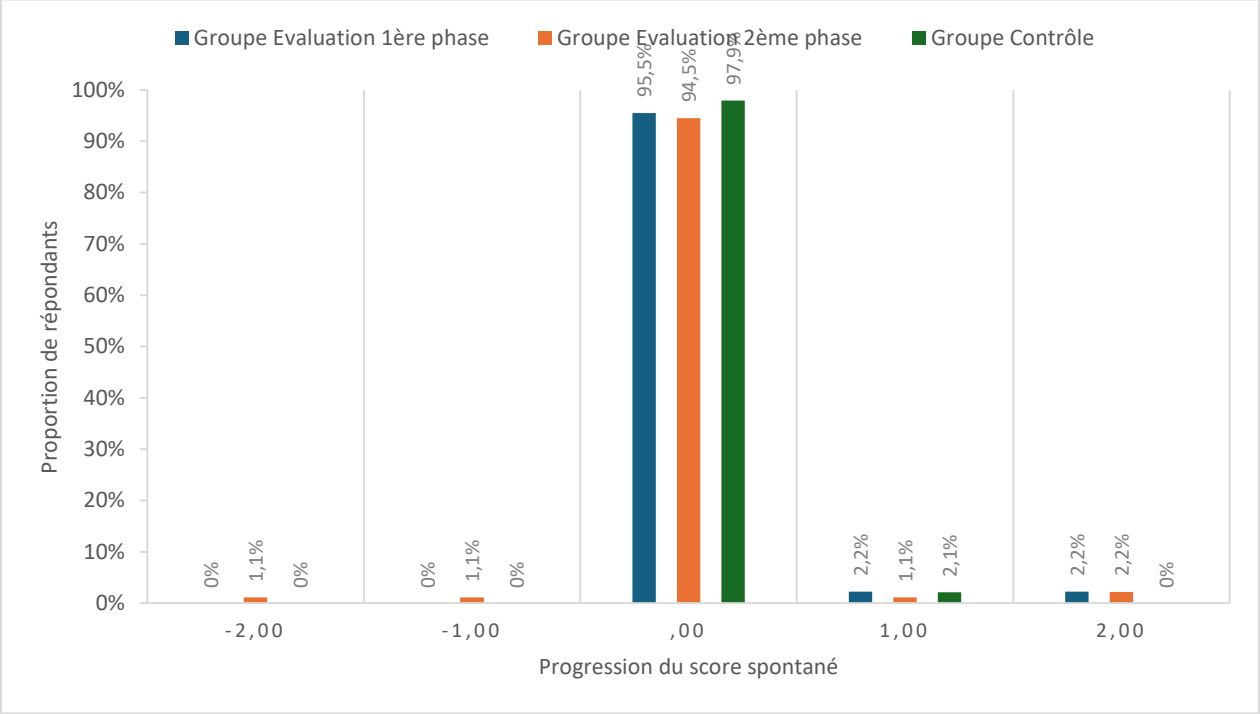


Figure 21 – Évolution du score de description spontanée du public entre le pré-test et le post-test

3.3.2.4. *Description de la représentation*

L'analyse de la description de la représentation du sujet traité par le média dépend de deux éléments : la mention du point de vue abordé par l'auteur, et la mention d'un point de vue alternatif.

Tout comme pour le pré-test, la majorité des répondants de chaque groupe décrivent les deux points de vue lors du post-test (Tableau 48) : 60,7% des répondants du premier groupe évalué, 66,7% des répondants du second groupe évalué, et 54,7% des répondants du groupe de contrôle. En moyenne, les répondants du premier groupe évalué sont capables de décrire 1,51 point de vue, les répondants du second groupe évalué en décrivent 1,54, et les répondants du groupe de contrôle en décrivent 1,42. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe aucune différence statistiquement significative entre les groupes (H = 2,120 ; p = 0,346).

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal d'indicateurs liés à la représentation au post-test	0	10,1%	12,2%	12,6%	11,7%
	1	29,2%	21,1%	32,6%	27,7%
	2	60,7%	66,7%	54,7%	60,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Moyenne du nombre de points de vue mentionnés	1,51	1,54	1,42	1,49

Tableau 48 – Score de description de la représentation au post-test

En comparant les scores de description des points de vue entre le pré-test et le post-test, nous constatons que les scores restent stables (Figure 22) : les répondants du premier groupe évalué ont une régression quasiment nulle (-0,01), les répondants du second groupe évalué progressent de 0,14 point, et les répondants du groupe de contrôle régressent de 0,03 point. La moitié des répondants (55,1% de l'ensemble des répondants) conservent le même score entre le pré-test et le post-test. Au total, 23% des répondants régressent entre les deux tests d'un ou deux points, et 21,9% des répondants progressent entre le pré-test et le post-test. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes (H = 2,111 ; p = 0,348).

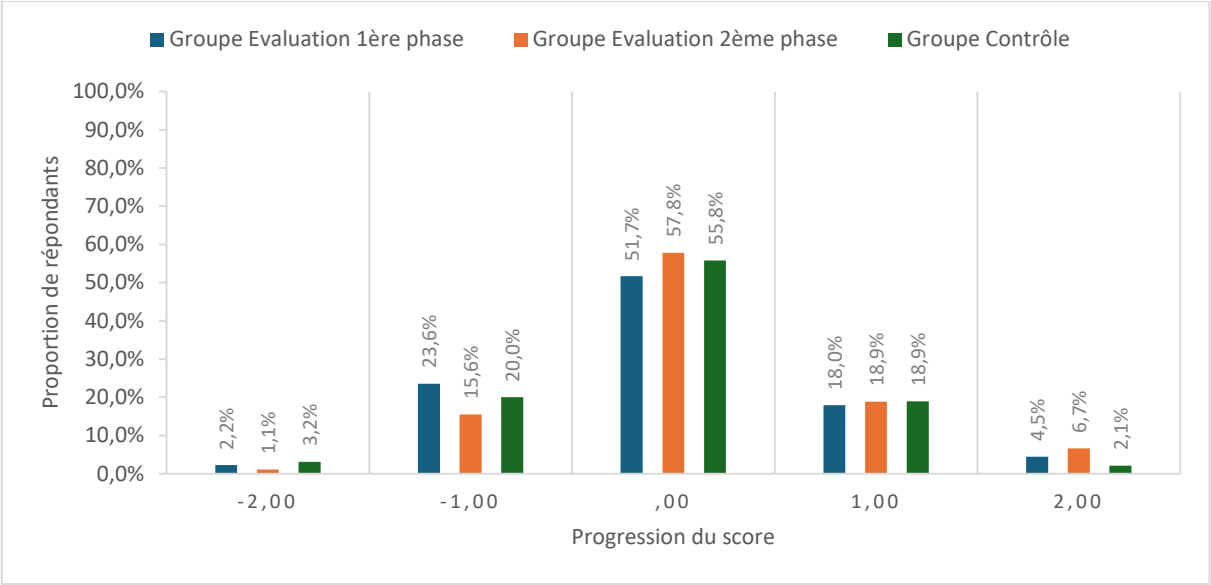


Figure 22 – Évolution du score de description de la représentation entre le pré-test et le post-test

Concernant la spontanéité des descriptions des points de vue au post-test, nous remarquons que près de la moitié des répondants de chaque groupe ne décrivent pas spontanément les points de vue abordés dans les documents qui leur sont présentés (Tableau 49). Ils sont ainsi 43,8% des répondants du premier groupe évalué, 47,8% des répondants du second groupe évalué, et 50,5% des répondants du groupe de contrôle à ne mentionner spontanément aucun point de vue. Nous remarquons également que la proportion de répondants à mentionner un seul critère spontanément est plus élevée dans le second groupe évalué (48,9%) par rapport aux deux autres groupes (respectivement 41,6% et 36,8% des répondants). Nous observons que le second groupe compte proportionnellement moins de répondants à mentionner spontanément les deux points vue (3,3%) par rapport aux deux autres groupes (14,6% et 12,6%). Cependant, le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes (H = 1,592 ; p = 0,451). En moyenne, les répondants mentionnent spontanément 0,63 point de vue.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal spontanéité lié au point de vue au post-test	0	43,8%	47,8%	50,5%	47,4%
	1	41,6%	48,9%	36,8%	42,3%
	2	14,6%	3,3%	12,6%	10,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nombre moyen de points de vue mentionnés spontanément		0,71	0,56	0,62	0,63

Tableau 49 – Score de description spontanée du point de vue au post-test

Lorsque l'on compare les résultats entre le pré-test et le post-test, on constate que les répondants du premier groupe évalué progressent de 0,05 point dans leur score de spontanéité. Les répondants du groupe évalué lors de la seconde phase et du groupe contrôle progressent de 0,22 point, et les répondants du groupe de contrôle progressent également de 0,17 point. Au total, la moitié des répondants (50,7%) ne voient pas leur score de spontanéité être modifié entre les deux questionnaires (Figure 23). On observe tout de même que 25,8% des répondants du premier groupe évalué, 31,1% des répondants du second groupe évalué et 35,8% des répondants du groupe contrôle progressent d'un à deux points dans leur score de spontanéité sur la description des points de vue. Cependant, lorsque l'on observe les proportions d'élèves qui progressent, le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les groupes (H = 2,909 ; p = 0,234).

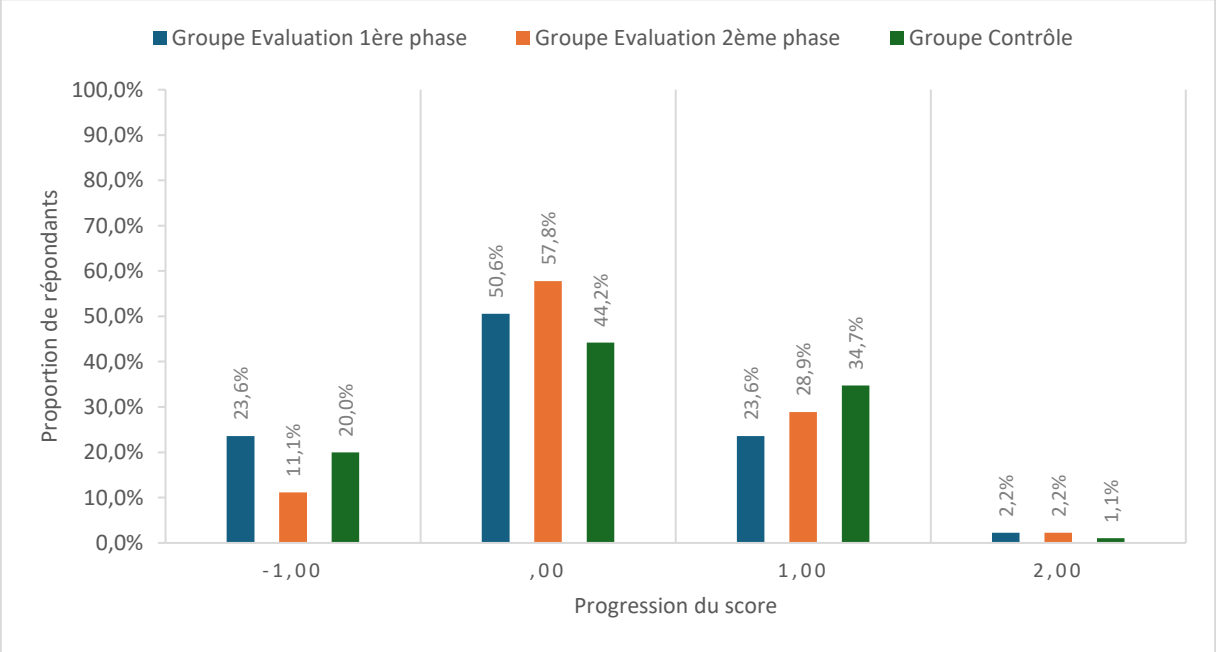


Figure 23 – Évolution du score de description spontanée entre le pré-test et le post-test

3.3.2.5. Description du format

L'analyse du format des documents à décrire a été définie au départ de trois éléments : la mention de la photographie, la mention du texte, et la mention du format de diffusion (c'est-à-dire, la publication sur un réseau social).

En moyenne, une minorité des répondants ne décrivent aucun indicateur lié au format des documents (Tableau 50). Un tiers des répondants (32,8%) mentionnent un seul indicateur lié au format, et un quart des répondants (25,2%) sont capables de mentionner les trois indicateurs concernant le format. En moyenne, les répondants du premier groupe évalué mentionnent 1,87 indicateur, les élèves du

second groupe évalué en mentionnent 1,66 et les répondants du groupe de contrôle en mentionne 1,64. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes (H = 3,216 ; p = 0,200).

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal d'indicateurs liés au format au post-test	0	7,9%	11,1%	11,6%	10,2%
	1	27,0%	34,4%	36,8%	32,8%
	2	36,0%	32,2%	27,4%	31,8%
	3	29,2%	22,2%	24,2%	25,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne du nombre d'indicateurs décrits sur le format		1,87	1,66	1,64	1,72

Tableau 50 – Score de description du format au post-test

Lorsque l'on compare les réponses entre le pré-test et le post-test, on observe que le score lié à la mention des critères de format diminue pour chacun des groupes. Il y a ainsi une réduction de 0,48 point pour le groupe évalué lors de la première phase, une réduction de 0,19 point pour le second groupe évalué, et une réduction de 0,34 pour le groupe de contrôle. Un peu plus d'un tiers (38,7%) des répondants ne voient pas leur score de mention être modifié entre le premier et le second test (Figure 24). On remarque, en revanche, que le score de 42,7% des répondants est réduit de 1 à 3 points, contre une augmentation de 1 à 2 points pour 18,6% des répondants. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes (H = 3,609 ; p = 0,165).

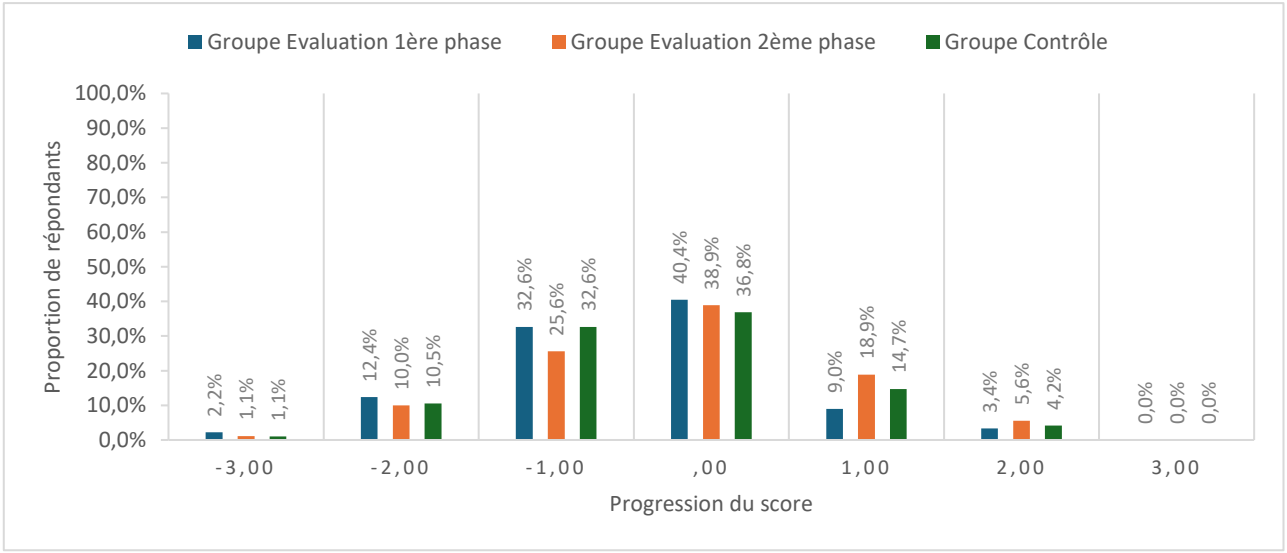


Figure 24 – Évolution du score de description du format entre le pré-test et le post-test

En ce qui concerne la mention spontanée de ces critères sur le format, nous observons que près d'un tiers des répondants (31%) ne mentionnent spontanément aucun critère (Tableau 51). Cette proportion est différente entre les groupes : 23,6% des répondants du premier groupe évalué, 31,1% des répondants du second groupe évalué, et 37,9% des répondants du groupe de contrôle. Cependant, le test de Kruskal-Wallis montre que cette différence n'est pas statistiquement significative (H = 2,673 ; p = 0,263), ce qui suggère que les groupes sont similaires. En moyenne, les répondants du premier groupe évalué mentionnent spontanément 1,38 indicateur au post-test, les répondants du second groupe évalué en mentionnent 1,12, et les répondants du groupe de contrôle en mentionnent 1,22.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal spontanéité lié au format au post-test	0	23,6%	31,1%	37,9%	31,0%
	1	31,5%	32,2%	18,9%	27,4%
	2	28,1%	30,0%	26,3%	28,1%
	3	16,9%	6,7%	16,8%	13,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nombre maximal moyen d'indicateurs mentionnés spontanément		1,38	1,12	1,22	1,24

Tableau 51 – Score de description spontanée du format au post-test

Entre le pré-test et le post-test, nous observons qu'en moyenne 39% des répondants voient leur score de spontanéité baisser de 1 à 3 points (Figure 25). Cette proportion diffère entre les groupes : 39,3% des répondants du premier groupe évalué régressent de 1 ou 2 points, 28,9% des répondants du second groupe évalué régressent de 1 à 3 points, et 48,5% des répondants du groupe de contrôle régressent de 1 à 3 points. Cette différence n'est cependant pas statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis (H = 4,994 ; p = 0,082). En moyenne, tous les groupes réduisent leur nombre de critères mentionnés spontanément. Le groupe évalué lors de la première régresse de 0,38 point, le groupe évalué lors de la seconde phase régresse de 0,04 point, et le groupe de contrôle régresse de 0,26 point.

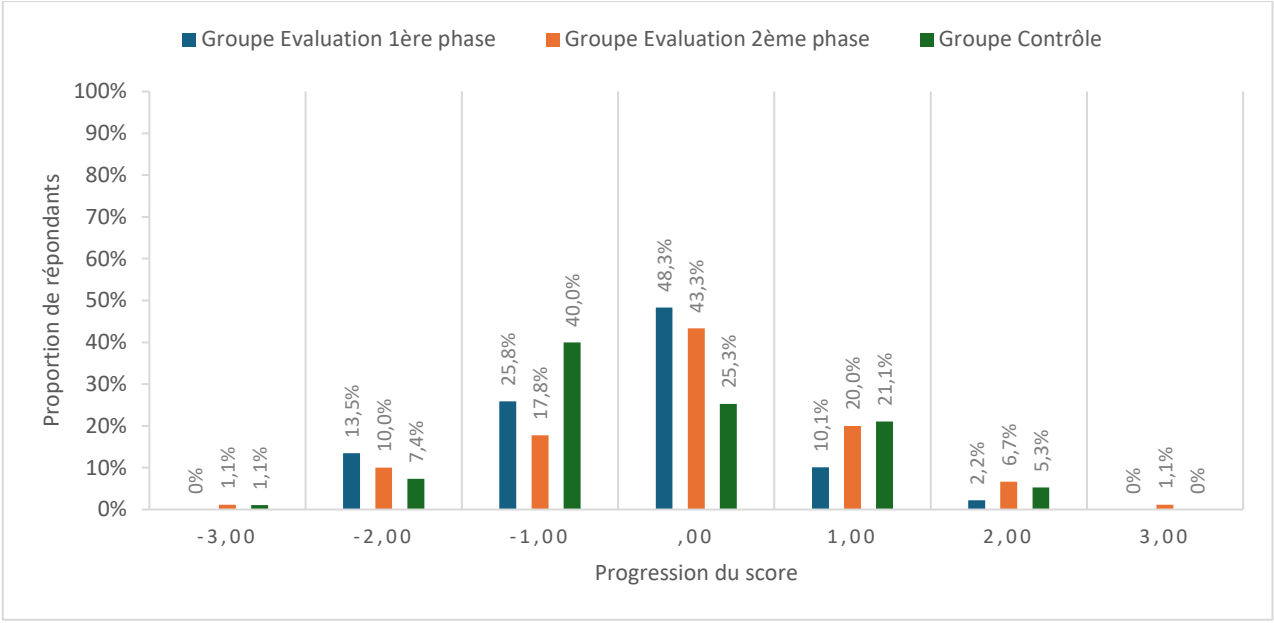


Figure 25 – Évolution du score de description spontanée du format entre le pré-test et le post-test

3.3.2.6. Description de l'intention de l'auteur

Tout comme au pré-test, notre analyse de la description de l'intention de l'auteur combine, sous une seule échelle, les réponses spontanées et de relance.

Nous observons que près de la moitié des répondants (45,6%) mentionnent l'intention de publication des contenus lors des questions de relance, et qu'un peu moins d'un tiers (29,6%) mentionnent l'intention de façon spontanée (Tableau 52). Ces proportions diffèrent selon les groupes. Nous remarquons que 44,9% des répondants du premier groupe évalué mentionnent spontanément l'intention de publication, contre respectivement 23,3% et 21,1% des répondants des deux autres groupes. Le test de Kruskal-Wallis montre que ces différences sont statistiquement significatives (H = 12,966 ; p = 0,002). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent le groupe évalué lors de la première phase des deux autres groupes.

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal spontanéité lié à l'intention au post-test	Aucune mention (0)	18,0%	24,4%	31,6%	24,8%
	Mention lors de la relance (1)	37,1%	52,2%	47,4%	45,6%
	Mention spontanée (2)	44,9%	23,3%	21,1%	29,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 52 – Score de description spontanée de l'intention au post-test

En comparant les résultats entre le pré-test et le post-test, nous remarquons que la moitié des répondants (52,6%) conservent le score qu'ils avaient au pré-test (Figure 26). Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre les groupes (H = 11,806 ; p = 0,003). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent le premier groupe évalué des deux autres groupes. En effet, la Figure 26 nous permet de remarquer que 12,4% des répondants du premier groupe évalué voient leur score régresser entre les deux tests, contre 18,8% et 31,6% pour les deux autres groupes. De même, 35,9% des répondants du premier groupe progressent, contre 23,3% et 20% pour les répondants des deux autres groupes. Les répondants du premier groupe évalué progressent donc de façon plus significante que les répondants des autres groupes.

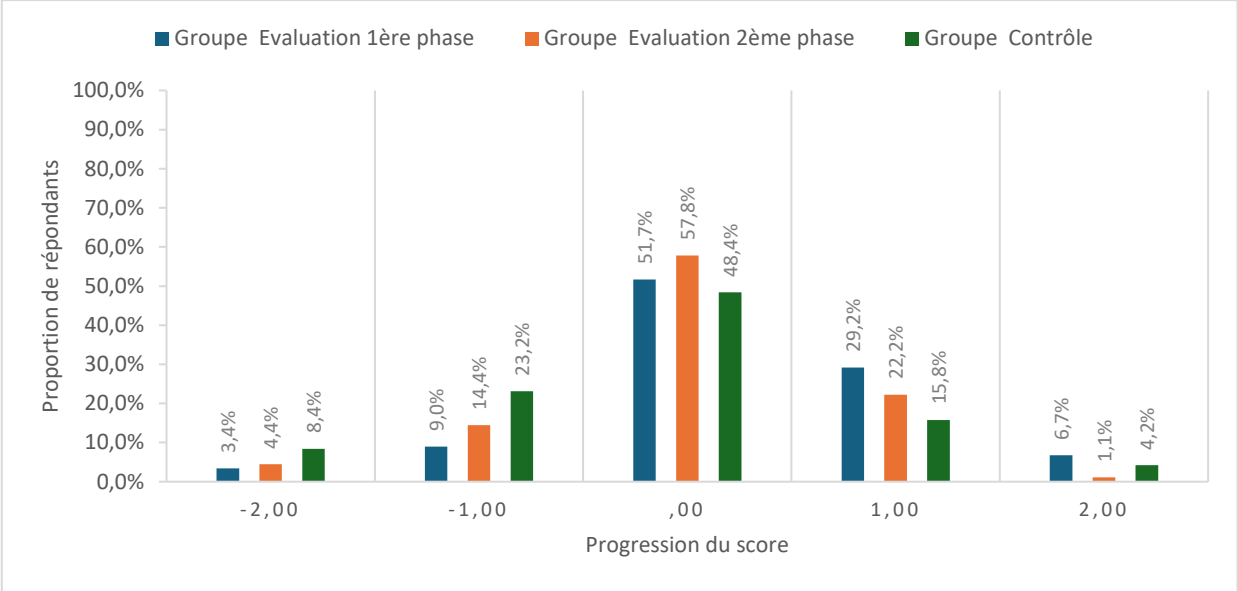


Figure 26 – Évolution du score de description spontanée de l'intention de l'auteur entre le pré-test et le post-test

3.3.2.7. Autres critères de description

Enfin, deux autres critères de description sont également analysés : la mention de la date de publication des documents, et la mention des réactions du public.

3.3.2.7.1. Date de publication

Au post-test, nous observons que 14,6% des répondants du premier groupe évalué et 10% des répondants du second groupe évalué mentionnent spontanément la date dans la description des *posts* Instagram, contre 4,2% des répondants du groupe contrôle (Tableau 53). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes (H = 5,230 ; p = 0,073).

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal de spontanéité lié à la date au post-test	Aucune mention (0)	83,1%	88,9%	93,7%	88,7%
	Mention lors de la relance (1)	2,2%	1,1%	2,1%	1,8%
	Mention spontanée (2)	14,6%	10,0%	4,2%	9,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 53 – Score de description spontanée de la date au post-test

En comparant les résultats entre le pré-test et le post-test, nous observons que la grande majorité des répondants (83,9%) conservent leur score de départ (Figure 27). Au total, 12,4% des répondants du premier groupe évalué régressent d'un à deux points, et 10,1% d'entre eux augmentent leur score d'un à deux points. Ils sont 3,3% des répondants du second groupe évalué à régresser de 2 points entre les deux tests, et 8,9% à augmenter d'un à deux points. Enfin, 8,4% des répondants du groupe de contrôle diminuent leur score entre les deux tests, et 5,3% augmentent leurs résultats. Le test de Kruskal-Wallis montre que ces différences ne sont pas statistiquement significatives ($H = 2,589$; $p = 0,274$), ce qui indique que les groupes ont des progressions similaires.

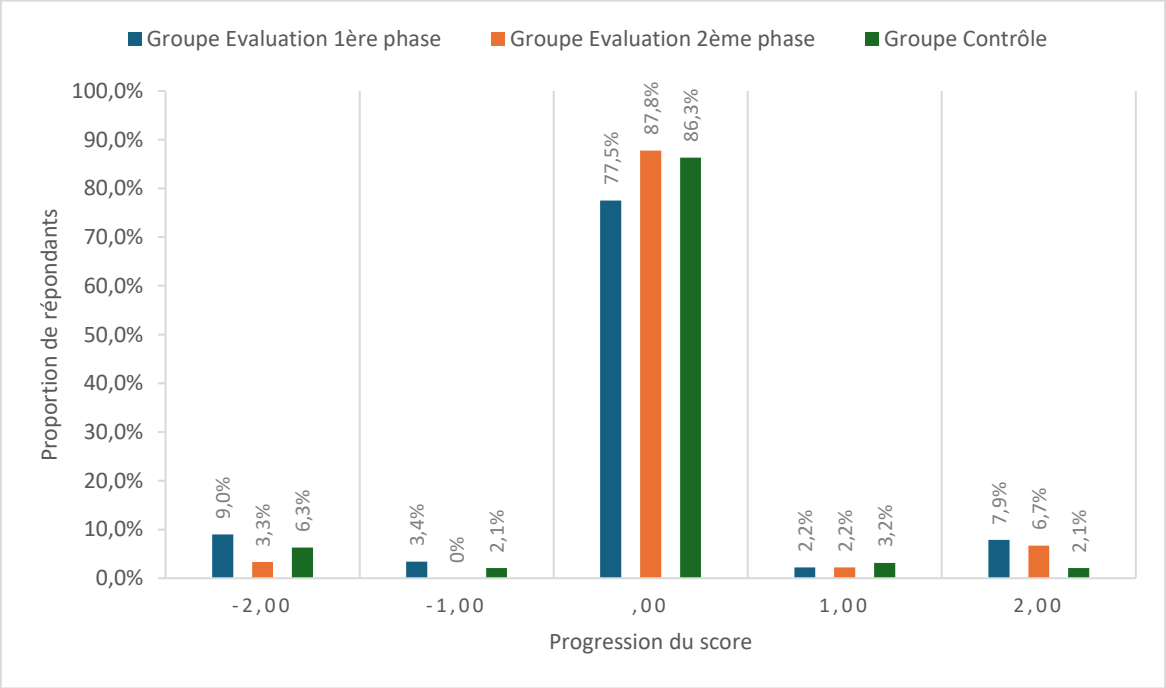


Figure 27 – Évolution du score de description spontanée de la date entre le pré-test et le post-test

3.3.2.7.2. Réactions des lecteurs

Enfin, concernant la description des réactions des lecteurs, nous observons que, lorsque les réactions sont mentionnées, elles le sont majoritairement spontanément et ce pour tous les groupes (Tableau 54). Tout comme pour le pré-test, nous pouvons expliquer cela par le fait qu'il s'agit d'un argument fréquemment mentionné pour juger de la fiabilité de l'information. En moyenne, un tiers des répondants (31%) mentionnent spontanément les réactions au contenu, et seuls 2,9% des répondants mentionnent ce critère uniquement lors des questions de relance. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'y a pas de différence statistique entre les groupes (H = 1,236 ; p = 0,539).

		Groupe Evaluation 1ère phase	Groupe Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score maximal spontanéité lié aux réactions au post-test	Aucune mention (0)	64,0%	71,1%	63,2%	66,1%
	Mention lors de la relance (1)	2,2%	1,1%	5,3%	2,9%
	Mention spontanée (2)	33,7%	27,8%	31,6%	31,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 54 – Score de description spontanée des réactions du public au post-test

La comparaison entre les résultats du pré-test et du post-test indique que trois quarts des répondants (72,3%) conservent le même score entre les deux tests. Au total, 16,8% des répondants voient leur score diminuer d'un à deux points, et 11% des répondants voient leur score progresser entre les deux passations (Figure 28). Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les groupes concernant leur progression (H = 1,551 ; p = 0,460).

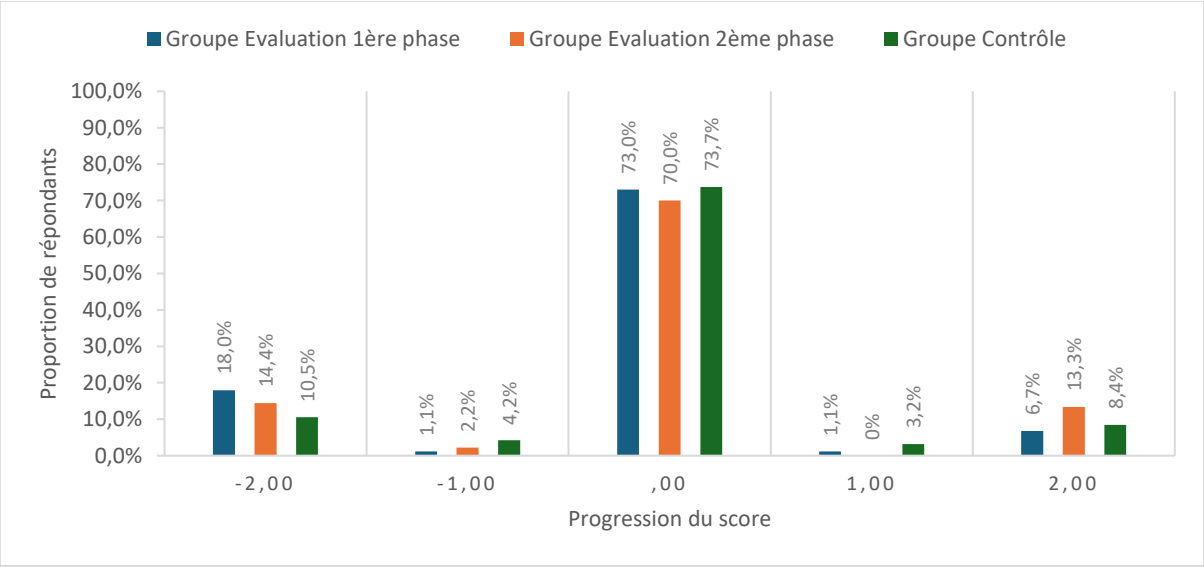


Figure 28 – Évolution du score de description spontanée des réactions du public entre le pré-test et le post-test

3.3.2.8. Synthèse de la capacité de déconstruction d'un contenu informationnel

En résumé, au post-test, nous observons que la grande majorité des répondants sont capables de décrire au minimum quatre des sept critères mesurés dans notre recherche. Ce nombre diminue pour tous groupes entre les deux phases de récolte des données. En moyenne, les répondants mentionnent trois des 5W. Une différence significative est à noter entre les répondants, particulièrement entre les élèves du premier groupe évalué qui en mentionnent plus que les répondants du second groupe évalué. À nouveau, ce nombre diminue entre les deux questionnaires pour tous les groupes. Comme au pré-test, nous observons une absence presque systématique de la description du lieu (« où »). À cela s'ajoute également une réduction de la description des personnes impliquées (« qui ») par rapport aux réponses du questionnaire. Comme au pré-test, la grande majorité des répondants sont capables de mobiliser au moins l'un des deux indicateurs pour décrire l'auteur des publications par le nom ou la certification du compte. Aucune progression concernant cette sous-dimension n'est mesurée entre les deux questionnaires. Le public est quasi exclusivement mentionné lors des questions de relance, tout comme au pré-test. Près de deux tiers des répondants mentionnent le public avec un critère spécifique lié à l'intérêt des individus pour la thématique ou lié à l'utilisation des réseaux sociaux. Aucune différence significative n'est mesurée entre les groupes en ce qui concerne une progression dans la spécification du public. Près d'un tiers des répondants décrivent le point de vue abordé et un point de vue alternatif. Nous n'avons observé aucune différence significative entre les groupes entre les deux questionnaires. Au niveau de la description du format, un quart des répondants mentionnent les trois critères évalués. Le nombre moyen de critères mobilisés pour décrire le format est réduit entre les deux questionnaires, mais aucune différence significative n'a été mesurée entre les groupes. Près de la moitié des répondants du premier groupe évalué mentionnent l'intention de publication, contre un quart des répondants des deux autres groupes. Cette différence est statistiquement significative, et la progression est également significativement différente entre les groupes de répondants. Enfin, la date de publication est mentionnée par un dixième des répondants, et un tiers des répondants mentionnent spontanément les réactions des lecteurs. Nous n'observons aucune différence significative pour ces deux derniers critères.

Bien qu'il y ait quelques régressions entre les deux questionnaires, la majorité des répondants sont capables de déconstruire les contenus informationnels en mobilisant une majorité des critères évalués dans notre recherche. Quelques différences significatives sont à noter entre les groupes au post-test, principalement entre les répondants des deux groupes évalués.

3.3.3. Capacité de production et de justification d'un jugement de fiabilité sur un contenu informationnel

En ce qui concerne la capacité des élèves à produire un jugement de fiabilité nous évaluons trois éléments : le score général de fiabilité, le score des arguments liés au contenu, et le score des arguments liés à la source.

En moyenne, au post-test, les élèves ont un score total de fiabilité de 1,05 point sur 4. Cette moyenne est différente selon les groupes : 1,17 point pour le premier groupe évalué, 0,97 pour le second groupe évalué, et 1,01 pour le groupe de contrôle.

Au total, 39,8% des répondants ne mentionnent aucun critère ou mentionnent des critères de niveau 0 pour juger la fiabilité de l'information qui leur a été présentée (Tableau 55). Moins d'un quart des répondants (24,1%) ont un score général de fiabilité de 1 point, et un peu moins d'un tiers des participants (31%) atteignent un score de 2 points. Moins de 6% des répondants ont un score supérieur : 1,8% des répondants ont 3 points, et 3,3% des participants atteignent le score maximal de 4 points. Le test de Kruskal-Wallis indique qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes ($H = 2,394$; $p = 0,302$). Cependant, nous observons qu'il y a proportionnellement moins de répondants qui ont un score nul dans le premier groupe évalué (31,5%) par rapport aux autres groupes de répondants (43,3% pour le second groupe évalué, et 44,2% pour le groupe de contrôle).

		Groupe			
		Evaluation 1ère phase	Evaluation 2ème phase	Contrôle	Total
Score de fiabilité au post-test	0	31,5%	43,3%	44,2%	39,8%
	1	29,2%	24,4%	18,9%	24,1%
	2	33,7%	27,8%	31,6%	31,0%
	3	2,2%	1,1%	2,1%	1,8%
	4	3,4%	3,3%	3,2%	3,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Moyenne du score de fiabilité		1,17	0,97	1,01	1,05

Tableau 55 – Score de fiabilité au post-test

Lorsque l'on compare les progressions des scores de fiabilité, on observe que tous les groupes régressent légèrement entre le pré-test et le post-test. En moyenne, les participants diminuent leur score de fiabilité de 0,15 point : 0,12 point pour le premier groupe évalué, 0,09 point pour le second groupe évalué, et 0,23 point pour le groupe de contrôle. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il

n'existe aucune différence statistiquement significative entre les groupes en ce qui concerne les progressions de niveau de fiabilité (H = 0,566 ; p = 0,753).

Lorsque nous observons les résultats pour les échelles individuellement (Figures 29 et 30), nous constatons que la proportion d'élèves qui n'ont aucun argument concernant la source (76,6%) est plus grande que la proportion d'élèves qui n'ont aucun argument sur le contenu (54%). Quand ils mobilisent un argument, une proportion plus importante d'élèves mentionnent des arguments forts lorsqu'ils décrivent le contenu (21,2%) plutôt que lorsqu'ils décrivent la source (18,2%), ce qui va dans le sens inverse du pré-test. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes en ce qui concerne leur score de fiabilité sur l'échelle de contenu (H = 1,806 ; p = 0,405), ou sur l'échelle de source (H = 1,898 ; p = 0,387).

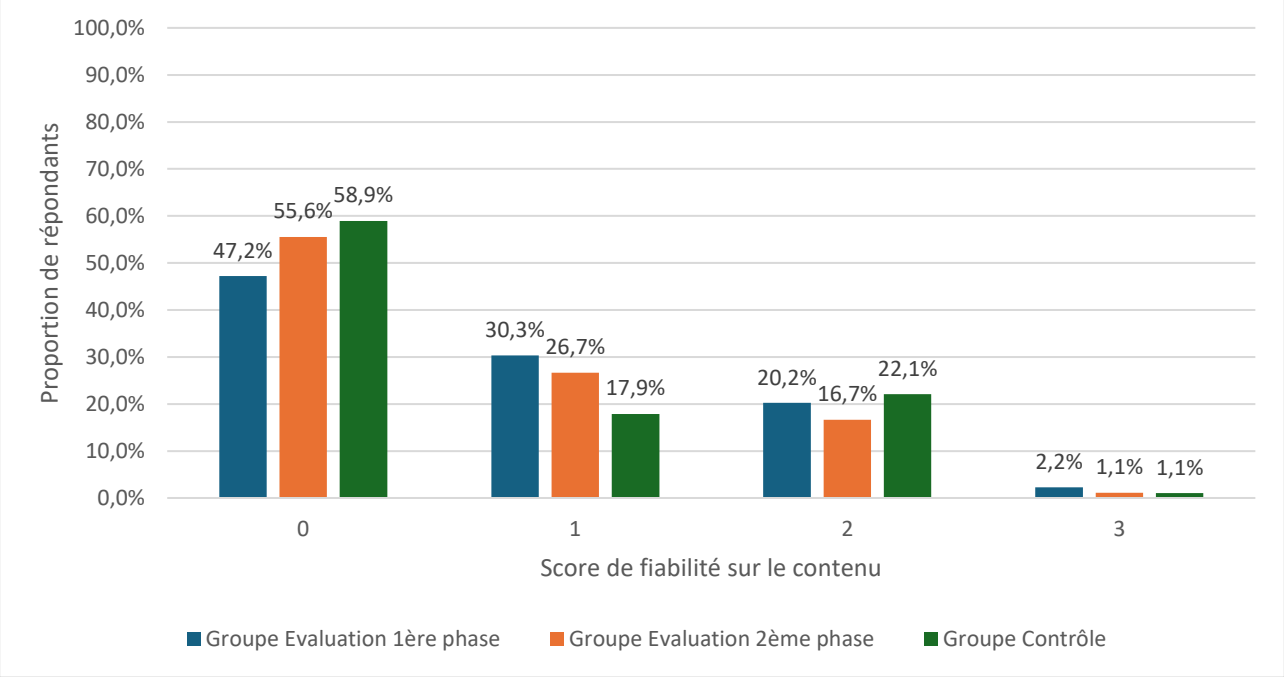


Figure 29 – Répartition des répondants selon leur score de fiabilité sur le contenu au post-test

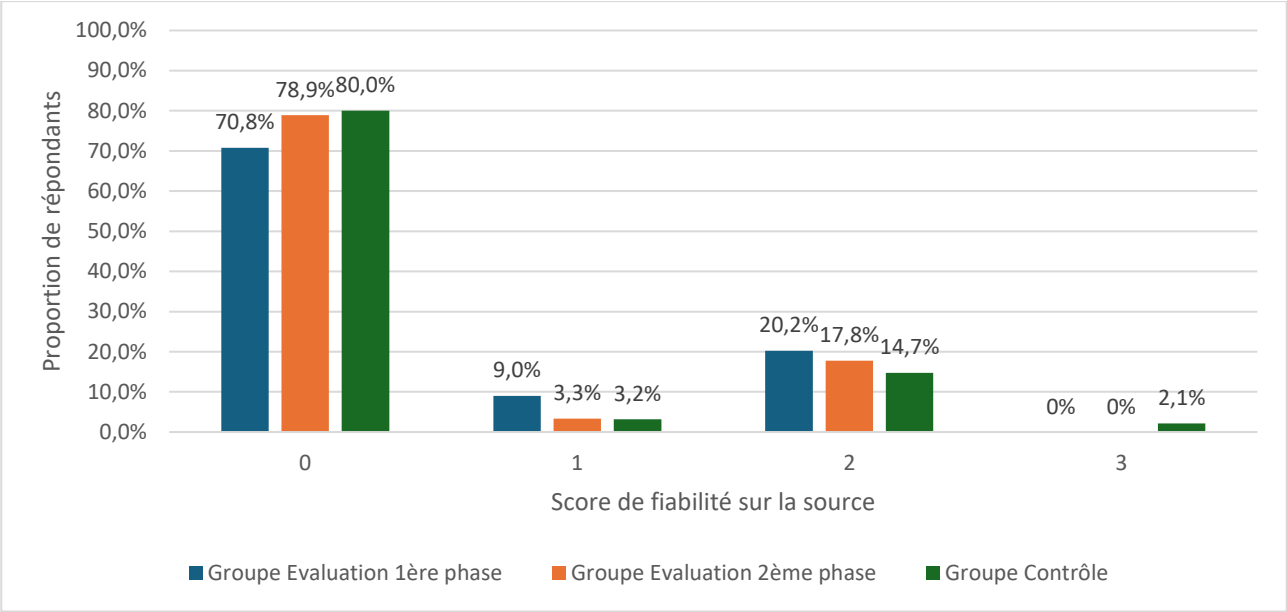


Figure 30 – Répartition des répondants selon leur score de fiabilité sur la source au post-test

En comparant la progression des scores de ces deux échelles entre le pré-test et le post-test, nous observons des changements négligeables. En moyenne, les participants du premier groupe évalué augmentent leur score de fiabilité concernant le contenu de 0,079 point. Les participants du second groupe évalué augmentent leur score de 0,067, et le groupe de contrôle diminue son score de 0,063 point. Ces différences étant minimes, nous considérons que les scores moyens de fiabilité n'évoluent pas entre le pré-test et le post-test. Le test de Kruskal-Wallis ne montre pas de différence significative entre les groupes ($H = 1,205$; $p = 0,547$).

Pour l'échelle des arguments sur la source, en moyenne, tous les groupes voient leurs scores diminuer entre le pré-test et le post-test. Les participants du premier groupe évalué diminuent leur score de 0,27 point, les participants du second groupe évalué réduisent leur score de 0,19, et le groupe de contrôle de 0,21. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes en ce qui concerne les progressions dans leurs scores de fiabilité par rapport à la source ($H = 0,266$; $p = 0,876$).

3.3.4. Motivation à s'informer

Tout comme au pré-test, chaque participant s'est vu attribuer une catégorie de motivation en fonction de son degré d'accord pour chacune des propositions de l'échelle de mesure. Nous avons ensuite ordonné les catégories de motivation suivant le classement : amotivation (0), neutre (1), motivation extrinsèque (2), motivation intrinsèque (3).

De façon générale, nous observons que près de la moitié des participants indiquent avoir une motivation intrinsèque à consommer de l'information au post-test (52,2%) (Figure 31). 7,7% des répondants semblent avoir une motivation extrinsèque, 5,8% une absence de motivation, et un peu plus d'un tiers (34,3%) ont été catégorisés comme neutres. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes (H = 1,921 ; p = 0,383), suggérant que la répartition des groupes au sein de chacune des catégories de motivation est similaire.

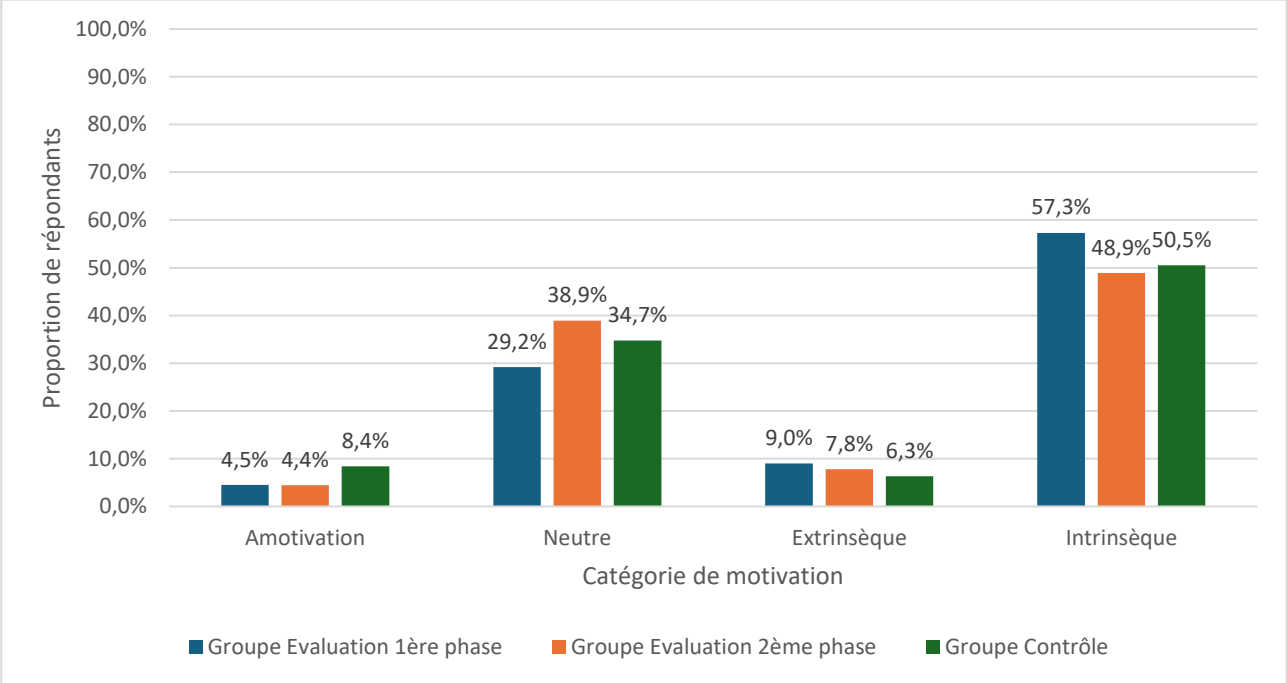


Figure 31 – Catégories de motivation au post-test

La Figure 32 nous permet d'observer que dans chacun des trois groupes, entre le pré et le post-test, les répondants sont proportionnellement moins nombreux à se définir comme amotivés. Les réductions oscillent entre 1,1% pour le premier groupe évalué et le groupe de contrôle, et 2,2% pour le second groupe évalué. En ce qui concerne la catégorie de motivation neutre, les changements de proportion sont assez disparates entre les groupes : -6,7% de répondants pour le premier groupe évalué, +1,1% de répondants pour le second groupe évalué, et +7,4% de répondants pour le groupe de contrôle.

Au niveau de la motivation extrinsèque, les proportions augmentent pour le premier groupe (+4,5%) et pour le groupe de contrôle (+2,1%) mais pas pour le second groupe évalué (-1,1%). Enfin, c'est au niveau des proportions pour la motivation intrinsèque que nous observons une différence importante entre les groupes : la proportion de répondants augmente pour les deux groupes évalués,

respectivement de 3,4% et de 2,2%, tandis que la proportion de répondants du groupe de contrôle considérés comme ayant une motivation intrinsèque se réduit de 8,4%.

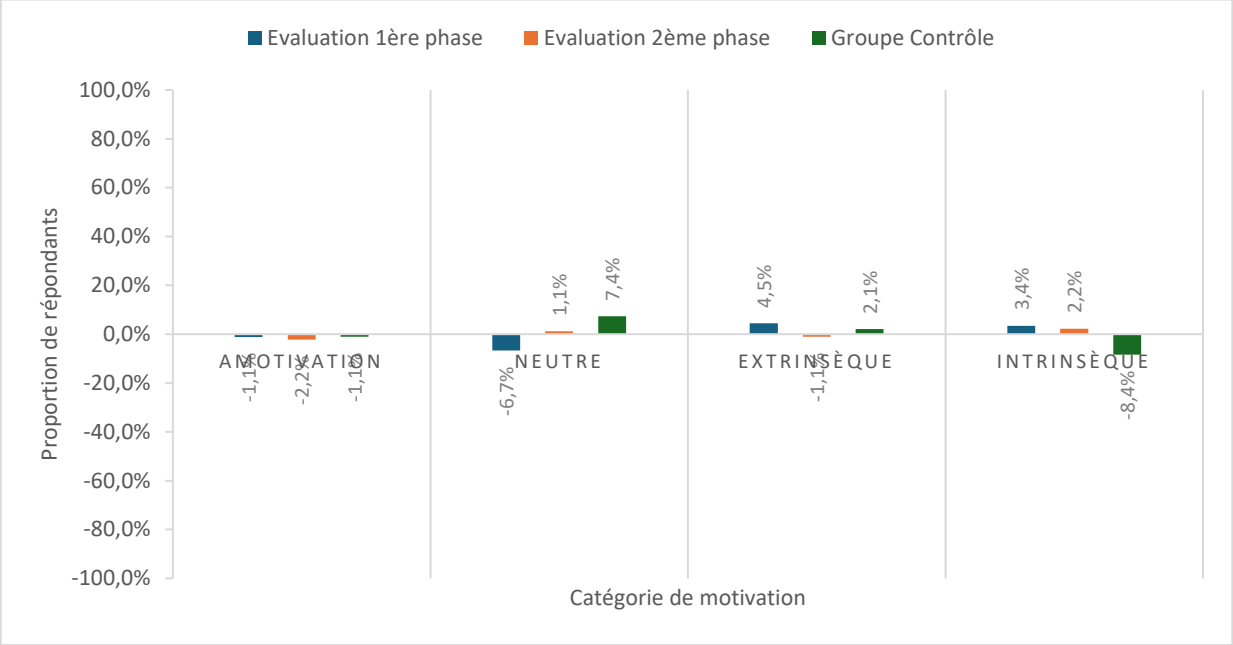


Figure 32 – Changements de proportion de répondants pour chaque catégorie de motivation entre les deux questionnaires

Dans un second temps, notre analyse vise à évaluer l'évolution des niveaux de motivation au sein de chaque groupe, considérés indépendamment les uns des autres. Pour ce faire, nous avons recours au test des rangs signés de Wilcoxon, un test non paramétrique adapté aux données ordinales appariées. Ce test nous permet de comparer, pour chaque groupe de répondants, les scores de motivation obtenus en pré-test et en post-test, afin de déterminer si les différences observées sont statistiquement significatives.

Pour les répondants du groupe évalué lors de la première phase, le test de Wilcoxon indique qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le pré-test et le post-test ($Z = 377{,}00$; $p = 0{,}289$). Ce constat est le même concernant les répondants du second groupe évalué ($Z = 327{,}50$; $p = 0{,}596$), et pour les répondants du groupe de contrôle ($Z = 317{,}00$; $p = 0{,}294$). Ces résultats suggèrent une stabilité des niveaux de motivation entre le pré-test et le post-test, indépendamment du groupe étudié.

En conclusion, bien que certaines proportions d'élèves changent entre les deux questionnaires, nous n'observons pas de différence significative entre les groupes de répondants quant à leur appartenance à une catégorie de motivation.

3.3.5. Confiance dans les médias d'information

La confiance est mesurée au départ d'une échelle composée de huit items. En réalisant l'analyse de cohérence interne sur les données du post-test avec tous les items de l'échelle d'origine, nous remarquons que l'alpha de Cronbach est supérieur au pré-test, mais n'atteint pas la valeur de 0,7 (alpha = 0,689). Il augmente à 0,817 lorsque nous supprimons les trois propositions qui doivent être codées inversement pour ne conserver que les cinq items validés par l'analyse du pré-test.

Un score de confiance a été mesuré sur quatre points. En moyenne, les répondants ont un score de confiance de 1,73 point sur 4, avec de légères différences entre les groupes (Tableau 56) : 1,78 pour les élèves du premier groupe évalué, et 1,72 pour les élèves du second groupe évalué et 1,68 pour les élèves du groupe de contrôle. Le test de Kruskal-Wallis ne montre cependant aucune différence statistiquement significative entre les groupes concernant ces scores moyens (H = 2,145 ; p = 0,342). Pour chacun des cinq items, nous avons également effectué un test d'indépendance entre les groupes. Aucune différence n'est à recenser, bien que la distribution concernant la première proposition (« Je pense que les médias d'information sont honnêtes ») s'en rapproche (p = 0,063 selon le test de Kruskal-Wallis).

Groupe	Moyenne
Evaluation 1ère phase	1,7843
Evaluation 2ème phase	1,7244
Contrôle	1,6779
Total	1,7277

Tableau 56 – Moyenne du score de confiance au post-test

En comparant les moyennes de confiance entre le pré-test et le post-test, nous observons que les niveaux de confiance évoluent légèrement. Le groupe évalué lors de la première phase progresse de 0,2 point entre le pré et le post-test, le groupe évalué lors de la seconde phrase augmente sa confiance de 0,12 point, et le groupe de contrôle reste constant et n'augmente que de 0,01 point. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes de répondants (H = 5,138 ; p = 0,077). La progression entre le pré-test et le post-test ne varie donc pas d'un groupe à l'autre.

En ce qui concerne l'analyse de chacune des affirmations, tout comme au pré-test, nous observons que pour chaque affirmation, le niveau de confiance est situé sous le score de neutralité (« ni d'accord ni pas d'accord », dont la valeur égale 2) (Figure 33). L'affirmation « Je pense que l'on peut faire confiance aux médias d'information » présente le degré d'accord le plus élevé, avec une moyenne de

1,87 point de confiance. Il s'agit de la proposition avec le score moyen de confiance le plus haut pour tous les groupes. La proposition avec le niveau de confiance moyen le plus faible est « J'ai confiance dans les personnes qui dirigent les médias d'information », avec un score moyen de 1,59. Seul le groupe de contrôle a un score inférieur pour un autre item : « Je pense que les médias d'information sont honnêtes », avec un score de 1,55 point. Le test de Kruskal-Wallis ne montre aucune différence entre les groupes, pour aucune des cinq affirmations. Les trois groupes semblent donc homogènes au post-test.

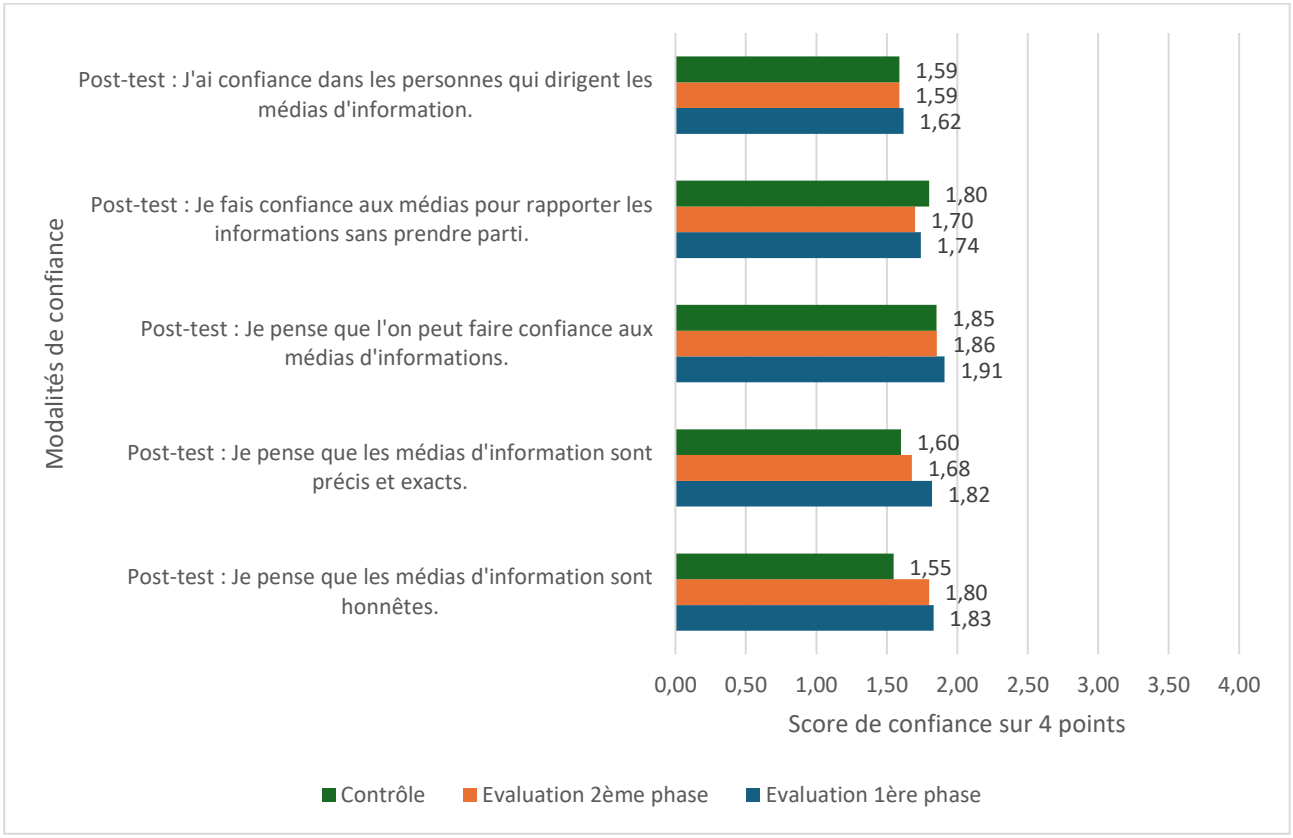


Figure 33 – Moyenne du score de confiance au post-test

Le Tableau 57 présente les progressions des scores de confiance entre le pré-test et le post-test pour chacun des items. Ces progressions sont relativement limitées. Le test de Kruskal-Wallis nous montre qu'il n'existe aucune différence entre les groupes, à l'exception d'une différence pour la proposition « Je pense que les médias d'information sont honnêtes » ($H = 7,223$; $p = 0,027$). Les tests post-hoc d'homogénéité distinguent deux sous-ensembles, l'un reprenant le groupe de contrôle et le groupe évalué lors de la seconde phase de récolte, et le deuxième regroupant les deux groupes évalués. Une différence est donc surtout à noter entre le groupe de contrôle et le premier groupe évalué concernant cette affirmation. Pour les autres composantes de l'échelle, aucune différence entre les groupes n'est observée.

Groupe	Je pense que les médias d'information sont honnêtes.	Je pense que les médias d'information sont précis et exacts.	Je pense que l'on peut faire confiance aux médias d'informations.	Je fais confiance aux médias pour rapporter les informations sans prendre parti.	J'ai confiance dans les personnes qui dirigent les médias d'information.
Evaluation 1ère phase	,1910	,2022	,2472	,1011	,0449
Evaluation 2ème phase	,1222	,2222	,0333	,0000	,1111
Contrôle	-,0737	,1368	,0211	,0211	-,0842
Total	,0766	,1861	,0985	,0401	,0219

Tableau 57 – Progression des scores moyens de confiance pour chaque proposition

Il est nécessaire de se questionner sur le niveau de confiance qu'il est souhaitable d'atteindre en développant le niveau de littératie des médias d'information. Un niveau de confiance totale ne peut pas être considéré comme étant le niveau de confiance idéal à atteindre. En effet, avoir une confiance aveugle envers les médias d'information reviendrait à ne pas avoir de recul sur le contenu des informations ou sur le profil des auteurs qui les diffusent.

Pour définir le niveau de confiance à atteindre par les jeunes, nous avons choisi de prendre pour point de comparaison le niveau de confiance des journalistes. Étant donné qu'ils ont une connaissance interne des modes de fonctionnement liés à la rédaction et à la diffusion des informations, ils ont nécessairement un niveau plus élevé de confiance que la plupart des consommateurs d'informations. Comparer les progressions des élèves au niveau de confiance des journalistes permet tout de même d'avoir un point de repère sur les niveaux maximums à atteindre. Il ne s'agit alors pas des niveaux « idéaux », mais des maximums acceptables de confiance qu'il ne faudrait pas dépasser. La comparaison nous permet aussi d'observer la différence de perception entre de jeunes consommateurs et des professionnels de l'information. Nous avons donc envoyé la partie du questionnaire liée à la confiance envers les médias à plusieurs journalistes en lien avec l'ESJ Lille. Au total, 18 journalistes ont accepté de répondre au questionnaire. Parmi ces journalistes, douze sont des hommes, six sont des femmes. Ces journalistes n'ont pas nécessairement participé aux ateliers d'éducation aux médias et à l'information évalués : trois n'ont jamais animé d'ateliers d'EMI, trois ont déjà animé des ateliers, mais pas avec l'ESJ, et les douze autres ont déjà animé au moins un atelier avec l'ESJ. Parmi ces douze journalistes, quatre ont animé un atelier qui a été évalué dans le cadre de cette recherche, et huit n'ont pas participé à cette recherche.

Tout comme pour le questionnaire des élèves, nous avons tout d'abord commencé l'analyse en calculant l'alpha de Cronbach sur l'ensemble des huit propositions évaluées. Celui-ci s'est avéré inférieur au seuil de 0,7 (alpha = 0,689). En enlevant les affirmations codées inversement, soit les trois items enlevés pour l'analyse des réponses des élèves, nous obtenons un alpha de Cronbach supérieur, atteignant le seuil minimal requis (alpha = 0,732). L'échelle en cinq items est donc utilisée pour la suite de l'analyse.

En moyenne, le score de confiance des journalistes est de 2,7 points sur 4. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre journalistes et les répondants en ce qui concerne ce score moyen ($H = 29{,}924$; $p < 0{,}001$). Pour chacune des affirmations, un score moyen sur 4 points est calculé (Figure 34). De cette façon, nous constatons que les journalistes indiquent être en accord avec toutes les affirmations, à l'exception de « J'ai confiance dans les personnes qui dirigent les médias d'information », qui suscite plus de retenue dans les réponses : le score de confiance étant à 1,83 point sur 4. Ces réponses sont ensuite comparées aux résultats des élèves.

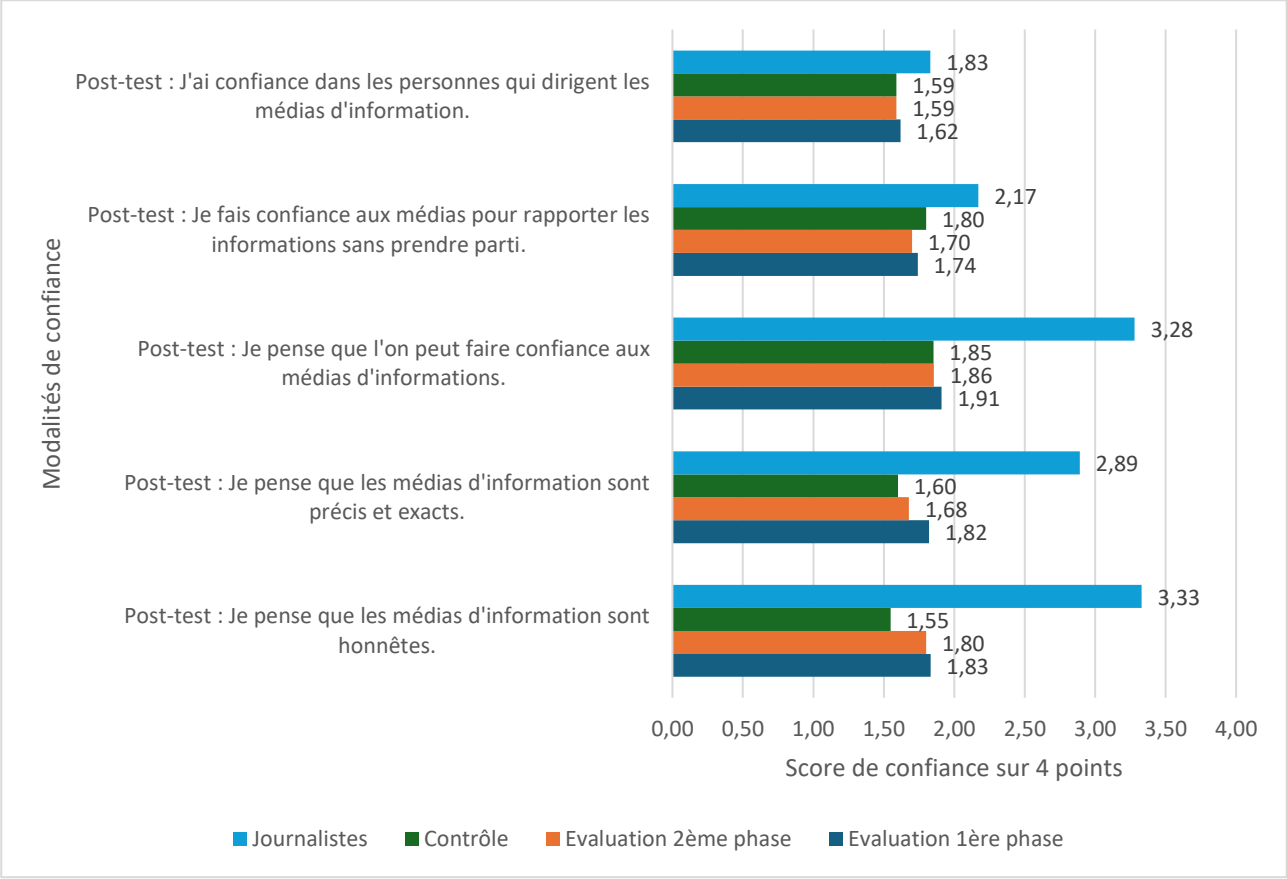


Figure 34 – Comparaison des moyennes de scores de confiance entre les répondants au post-test et les journalistes

Lorsque nous comparons ces scores moyens aux scores des répondants, nous observons que les moyennes des journalistes sont supérieures aux réponses des élèves. La seule moyenne des élèves qui se rapproche de la moyenne des journalistes concerne la proposition « J'ai confiance dans les personnes qui dirigent les médias d'information », avec un score de 1,83 point pour les journalistes.

Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis nous indique que les différences entre ces scores sont statistiquement significatives pour chacune des propositions, à l'exception de « J'ai confiance dans les personnes qui dirigent les médias d'information ». La confiance accordée aux médias par les élèves est donc significativement différente de la confiance des journalistes.

En conclusion, les répondants sont plutôt méfiants envers les médias d'information et n'atteignent pas le niveau de confiance des journalistes. Les progressions entre les deux questionnaires sont faibles et ne sont pas significativement différentes entre les groupes.

3.3.6. Comportements informationnels

Tout comme au pré-test, les comportements informationnels sont mesurés par trois sous-dimensions : les types de médias consommés, les interactions avec les médias d'information, et la personnalisation de l'environnement médiatique.

3.3.6.1. Types de médias consommés

Nous avons mesuré la cohérence interne de l'échelle pour comptabiliser la fréquence de consommation des médias lors du post-test. L'alpha de Cronbach est supérieur à 0,7 (alpha = 0,735), ce qui signifie que les propositions mobilisées dans l'échelle présentent une bonne homogénéité et peuvent être regroupées au sein d'une même dimension.

Un score moyen d'usage a été calculé sur les sept propositions différentes. Un point a été accordé si l'individu a indiqué avoir consulté le média au moins une fois sur la semaine. Aucun point n'a été accordé si l'individu a indiqué n'avoir jamais consulté le média au cours des sept derniers jours. En moyenne, les répondants du premier groupe évalué consultent 4,11 types de médias différents sur la semaine. Les participants du second groupe test utilisent en moyenne 3,93 types de médias différents et les participants du groupe de contrôle consultent en moyenne 4,03. Le test de Kruskal-Wallis montre que la différence entre ces groupes n'est pas statistiquement significative ($H = 0,369$; $p = 0,832$), suggérant que les groupes sont relativement similaires.

En comparant les progressions du nombre de médias consultés sur les sept derniers jours entre le pré-test et le post-test, nous remarquons une légère augmentation pour tous les groupes : + 0,52 pour le premier groupe évalué, + 0,2 pour le second, et + 0,16 pour le groupe de contrôle. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes concernant ces progressions ($H = 1,609$; $p = 0,447$).

En moyenne, sur l'ensemble des groupes, nous observons que le type de média le plus fréquemment consulté est le contenu informationnel produit pour les réseaux sociaux (consommés par 77,74% des répondants), suivi à égalité par les articles partagés sur les réseaux sociaux et le journal télévisé (70,8%). Viennent ensuite la presse écrite (55,11%), la radio (54,74%), les sites internet ou applications de médias informationnels (48,91%), et enfin les podcasts d'actualité (24,45%).

Le test d'indépendance de Kruskal-Wallis révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes concernant les types de médias employés sur une semaine lors du post-test. Cela est valable pour l'ensemble des items de l'échelle, à l'exception de l'item concernant la consommation du journal télévisé ($H = 6,058$; $p = 0,048$). Les tests post-hoc d'homogénéité montrent que la différence s'opère principalement entre les deux groupes évalués, car ils distinguent d'un côté le premier groupe et le groupe de contrôle, et de l'autre le groupe de contrôle et le second groupe évalué.

L'ordre de fréquence d'usage de ces médias diffère en fonction du groupe de participants (Tableau 58). Le premier groupe évalué et le groupe de contrôle ont le même classement, avec une fréquence plus importante de consommation du contenu créé pour les réseaux sociaux, suivi par les articles partagés sur les réseaux sociaux et le journal télévisé. La presse vient en quatrième position, suivie par la radio (qui est au même niveau que la presse pour le groupe de contrôle), les sites internet, et enfin le podcast. Le second groupe d'évaluation a le même classement qu'au pré-test, en commençant par le journal télévisé, suivi par le contenu créé pour les réseaux sociaux et les articles partagés sur les réseaux sociaux. Le podcast continue d'être le type de média le moins fréquemment mobilisé par l'ensemble des groupes.

	Élèves du 1er groupe d'évaluation (%)	Élèves du 2e groupe d'évaluation (%)	Élèves du groupe de contrôle (%)	Total (%)
Journal télévisé	66,3 (3)	77,8 (1)	68,4 (3)	70,8 (2)
Presse	59,6 (4)	52,2 (5)	53,7 (4)	55,11 (4)
Radio	55,1 (5)	55,6 (4)	53,7 (4)	54,74 (5)
Articles partagés sur les réseaux sociaux	74,2 (2)	67,8 (3)	70,5 (2)	70,8 (2)
Contenu créé pour les réseaux sociaux	80,9 (1)	75,6 (2)	76,8 (1)	77,74 (1)
Sites internet ou applications des instances médiatiques	51,7 (6)	43,3 (6)	51,6 (6)	48,91 (6)
Podcast	23,6 (7)	21,1 (7)	28,4 (7)	24,45 (7)

Tableau 58 – Pourcentage d'usage des médias sur une semaine au post-test

Lorsque l'on compare l'évolution de la proportion de répondants qui consulte chaque type de média entre le pré-test et le post-test, le test non paramétrique de Kruskal-Wallis montre qu'aucune différence statistiquement significative n'apparait entre les trois groupes, à l'exception de la consultation du journal télévisé ($H = 6,226$; $p = 0,044$). Les tests post-hoc d'homogénéité indiquent que cette différence concerne spécifiquement le groupe évalué lors de la première phase, qui se distingue des deux autres, tandis qu'aucune différence significative n'est observée entre le groupe évalué lors de la seconde phase et le groupe de contrôle ($p = 0,888$).

Dans le classement général de fréquence d'utilisation des médias (Tableau 59), la consultation du journal télévisé passe de la première place au pré-test à la troisième place au post-test pour les élèves du premier groupe évalué, avec une diminution de 9 points de pourcentage entre les deux temps de mesure (Figure 35). Bien que la presse perde une place dans le classement du premier groupe évalué, on observe une augmentation de 15,8 points de pourcentage dans la proportion de répondants qui ont consulté la presse sur les sept derniers jours. Toujours pour ce groupe, la consommation de sites internet ou d'applications d'information reste à la même place du classement, mais la proportion d'élèves qui les consultent augmente de 16,9 points de pourcentage. Tous les autres types de médias voient leur proportion de consultation augmenter entre les deux tests. Notre objectif est de comparer les progressions entre les groupes de répondants afin de déterminer si les potentiels changements entre les deux questionnaires peuvent être expliqués par la participation aux ateliers d'EMI. Cependant, nous observons ici des changements de proportions relativement importants pour l'usage de certaines catégories de médias. Nous avons donc réalisé un test statistique de McNemar afin de vérifier si, au sein de ce premier groupe de répondants, les changements sont significatifs. Le test

montre ainsi une augmentation significative de la consultation de la presse (p = 0,004) et de la consultation de sites internet ou d'applications liées aux médias d'information (p = 0,007). Dans le premier groupe évalué, la proportion de répondants qui déclarent consommer ces deux types de médias est alors plus élevée au post-test qu'au pré-test. Aucun autre changement significatif n'est observé, pas même concernant la consultation du journal télévisé (p = 0,096).

Pour le second groupe évalué, le classement est identique entre le pré-test et le post-test. On observe quelques changements en termes de proportions, mais elles varient entre -3,3 points de pourcentage (pour la consommation de podcasts) et +7,8 points de pourcentage (pour la consommation de contenus créés pour les réseaux sociaux) (Figure 35). Afin de maintenir une cohérence dans notre analyse de données, nous avons également réalisé un test de McNemar pour évaluer l'évolution de la consommation médiatique au sein de ce second groupe de participants. Aucun changement significatif n'est observé.

Lorsque nous combinons les deux groupes de répondants qui ont participé aux ateliers, nous observons principalement des changements de proportions qui concernent la consultation de la presse écrite (+8,9 points de pourcentage), la consultation de contenu informationnel créé pour les réseaux sociaux (+7,8 points de pourcentage), et la consultation de sites internet ou d'applications de médias informationnels (+10,6 points de pourcentage). Le test de McNemar montre que ces trois progressions sont significatives (respectivement p = 0,03 ; p = 0,026 ; p = 0,017). Au sein des participants aux ateliers d'EMI, la proportion d'élèves qui déclarent consulter ces trois types de médias est significativement plus élevée au post-test qu'au pré-test.

Enfin, en ce qui concerne le groupe de contrôle, on observe un changement entre la consommation de la presse et la consommation de sites internet ou d'applications spécialisés. Les changements de proportions varient entre -1,1 point de pourcentage (pour la consommation d'articles partagés sur les réseaux sociaux), et +6,3 points de pourcentage (pour la consommation du journal télévisé). Le test de McNemar montre que ces différences ne sont pas significatives au sein du groupe de contrôle.

	Élèves du 1er groupe d'évaluation	Élèves du 2e groupe d'évaluation	Élèves du groupe de contrôle
Journal télévisé	- 2 places	=	=
Presse	- 1	=	- 2
Radio	+ 1	=	=
Articles partagés sur les réseaux sociaux	- 1	=	=
Contenu créé pour les réseaux sociaux	- 1	=	=
Sites internet ou applications des instances médiatiques	=	=	+ 2
Podcast	=	=	=

Tableau 59 – Progression dans le classement d'usage des médias entre le pré-test et le post-test

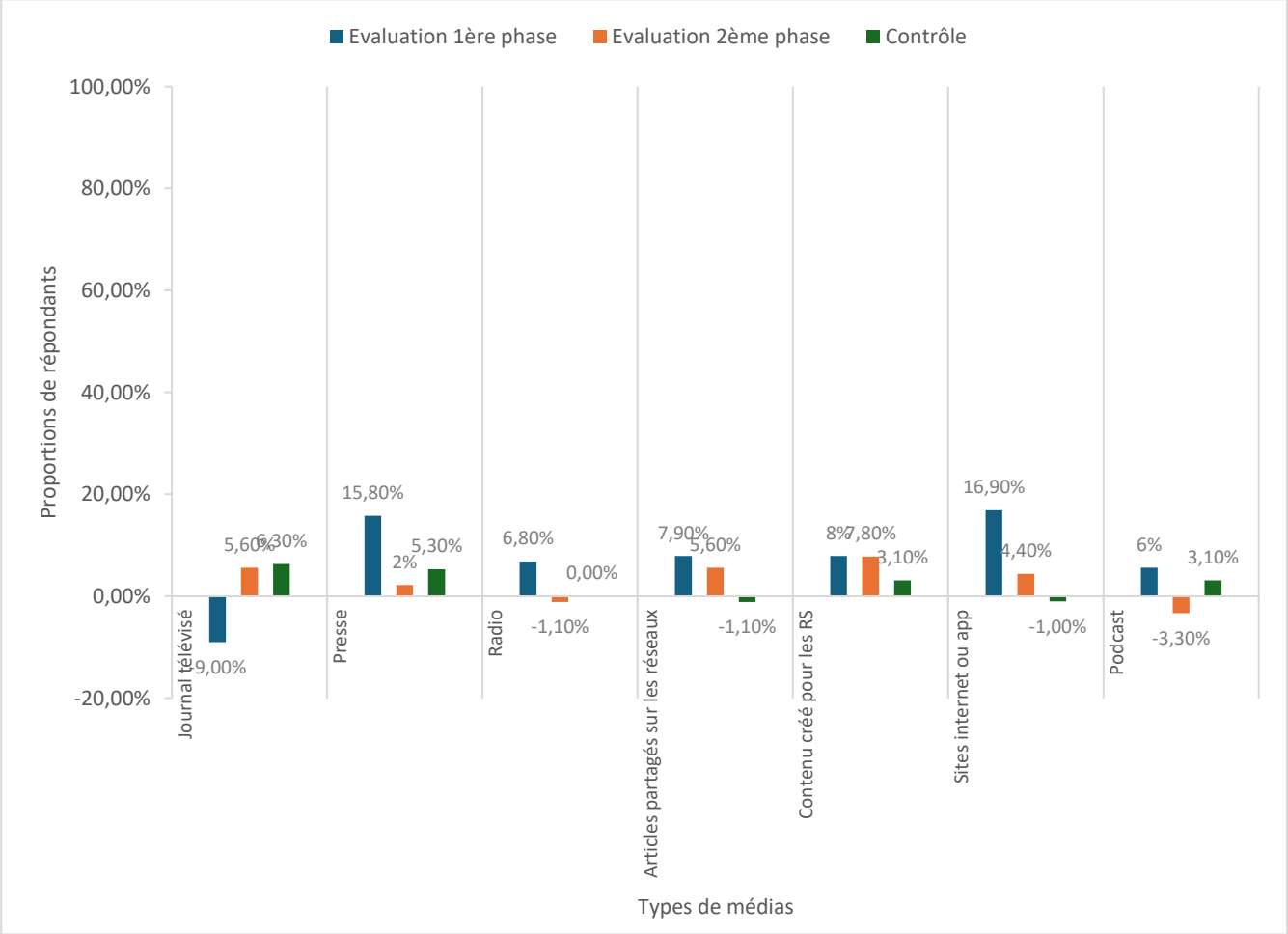


Figure 35 – Proportion de répondants qui modifient leur consommation entre le pré-test et le post-test

Mis à part quelques changements de classement, et une réduction de la proportion d'élèves qui consultent le journal télévisé dans le premier groupe évalué, aucune différence statistiquement significative n'est à mentionner entre les groupes par rapport aux médias consommés sur une semaine

chez les répondants. Nous observons néanmoins une progression significative de la consommation de la presse écrite et de la consultation de sites internet informationnels au sein du premier groupe évalué, que nous ne retrouvons pas dans les autres groupes de participants.

3.3.6.2. Interactions avec les médias

Tout comme pour le pré-test, nous avons calculé l'alpha de Cronbach pour vérifier la cohérence entre les quatre items utilisés pour évaluer les comportements d'interaction avec les médias. Au post-test, l'alpha a une valeur de 0,697, ce qui est tout juste en-dessous de la valeur de 0,7 qui est généralement utilisée comme seuil de référence. Puisque cette valeur n'augmente pas en supprimant l'un des items de notre échelle et qu'elle reste proche du seuil acceptable, nous considérons que cette mesure permet de confirmer la cohérence interne de l'échelle au post-test.

En moyenne, au post-test, les participants du premier groupe évalué ont réalisé 2,33 actions d'interaction avec les médias sur les sept derniers jours. Ce score est de 1,68 pour le second groupe évalué, et de 2,13 pour le groupe de contrôle. Le test de Kruskal-Wallis indique une différence entre ces groupes concernant le nombre moyen d'actions d'interaction réalisées ($H = 12,720$; $p = 0,002$). Les tests post-hoc d'homogénéité distinguent le groupe évalué durant la seconde phase des deux autres groupes. Aucune différence significative n'est à mentionner entre le groupe de la première phase d'évaluation et le groupe de contrôle ($p = 0,293$).

En réalisant une comparaison de progression du nombre d'actions d'interaction entre le pré-test et le post-test, nous observons que seul le premier groupe évalué augmente son nombre moyen d'actions effectuées (+ 0,35 action). Le groupe évalué lors de la seconde phase diminue de 0,27 son nombre moyen d'actions d'interaction, et le groupe de contrôle reste relativement stable en réduisant de 0,03 son nombre d'actions d'interaction. Le test de Kruskal-Wallis indique que cette progression est différente entre les groupes ($H = 7,564$; $p = 0,023$). Les tests post-hoc d'homogénéité montrent une distinction entre deux sous-groupes : d'un côté, le groupe évalué lors de la seconde phase et le groupe de contrôle ($p = 0,195$), et de l'autre côté le groupe de contrôle et le groupe évalué lors de la première phase ($p = 0,144$). Une différence est donc principalement à noter entre les deux groupes évalués.

Nous pouvons également classer les quatre actions selon la proportion des participants qui les réalisent (Tableau 60). Ainsi, nous observons que le classement au post-test est identique au classement du pré-test avec, en premier lieu, le fait de *liker* un contenu informationnel réalisé par 80,66% des répondants, suivi par le partage privé d'une information (60,95%), le partage public en

troisième position (39,78%), et le fait de commenter une information en dernière position (22,99%). Le classement est le même pour chacun des groupes de participants.

	Élèves du 1er groupe d'évaluation (%)	Élèves du 2e groupe d'évaluation (%)	Élèves du groupe de contrôle (%)	Total (%)
***Liker* un contenu informationnel**	86,52 (1)	73,33 (1)	82,11 (1)	80,66 (1)
Partager en privé un contenu informationnel	67,42 (2)	51,11 (2)	64,21 (2)	60,95 (2)
Partager publiquement un contenu informationnel	49,44 (3)	27,78 (3)	42,11 (3)	39,78 (3)
Commenter un contenu informationnel	29,21 (4)	15,56 (4)	24,21 (4)	22,99 (4)

Tableau 60 – Modalités d'interaction avec les médias sur une semaine au post-test

Lorsque l'on compare la progression des proportions de participants qui réalisent chacune de ces actions entre le pré-test et le post-test, on observe quelques différences entre les groupes. Dans le premier groupe évalué, la proportion de participants ayant effectué ces actions augmente pour chacune d'elles au post-test. À l'inverse, cette proportion diminue pour les quatre actions dans le second groupe évalué, ainsi que dans le groupe de contrôle, à l'exception de l'action « commenter un contenu informationnel » pour laquelle la proportion augmente de 4,21 points de pourcentage entre les deux temps de mesure. D'un point de vue statistique, le test de Kruskal-Wallis ne met toutefois en évidence aucune différence significative entre les groupes concernant la progression des proportions de participants, à l'exception de l'action de commenter ($H = 9,199$; $p = 0,010$). Les tests post-hoc d'homogénéité distinguent alors deux sous-groupes : d'une part, le second groupe évalué et le groupe de contrôle ; et d'autre part, le groupe de contrôle et le groupe évalué lors de la première phase. Une différence est donc à constater entre les deux groupes évalués.

3.3.6.3. Personnalisation de l'environnement médiatique

Tout comme pour le pré-test, nous avons tout d'abord examiné la cohérence interne de notre échelle. L'alpha de Cronbach obtenu (alpha = 0,648) est inférieur au seuil de 0,7 généralement retenu. Cependant, la suppression de n'importe quel item conduit à une diminution de ce coefficient, suggérant que nous conservions l'ensemble des items. Les corrélations inter-items sont faibles à modérées, avec des coefficients qui varient entre 0,161 à 0,528, ce qui peut contribuer à expliquer la valeur relativement basse de l'alpha de Cronbach. Toutes ces corrélations sont toutefois statistiquement significatives ($p < 0,001$ pour l'ensemble des paires d'items), indiquant que les items

sont bien liés entre eux. Par souci de cohérence avec l'analyse réalisée au pré-test, et compte tenu de l'existence de ces associations significatives entre les items, nous considérons acceptable la cohérence interne de notre échelle.

En moyenne, au post-test, le score de personnalisation de la navigation se situe à 3,22 points sur 5, ce qui implique que les participants interrogés effectuent environ trois des cinq actions proposées dans notre échelle. La moyenne pour le premier groupe d'évaluation est située à 3,47 sur 5, elle est à 3,0 pour le second groupe évalué, et à 3,19 pour le groupe de contrôle. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis nous indique qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes concernant le nombre moyen d'actions réalisées ($H = 3,950$; $p = 0,139$).

Lorsque l'on compare la progression du score de navigation, on remarque que les deux groupes évalués augmentent le nombre d'actions entre le pré-test et le post-test (+0,46 action pour le groupe évalué lors de la première phase ; + 0,26 action pour le groupe évalué lors de la seconde phase). Le groupe de contrôle reste relativement au même niveau entre les deux tests (+ 0,03 action). Le test de Kruskal-Wallis ne montre aucune différence statistiquement significative entre les groupes ($H = 4,893$; $p = 0,087$), suggérant que la progression n'est pas différente entre les participants.

Nous pouvons classer ces actions de navigation en fonction de la proportion des répondants qui les effectuent (Tableau 61). Tout comme au pré-test, les classements varient selon le groupe. Pour le premier groupe évalué, l'action la plus souvent réalisée est le fait de faire défiler (*scroller*) rapidement sont fil sur les réseaux sociaux, suivie par le fait de restreindre les comptes dont on ne veut pas voir le contenu, le fait de choisir de suivre un journaliste sur les réseaux sociaux, le fait de choisir de suivre un média d'information, et enfin le fait de réagir à une information pour modifier l'algorithme. Pour le second groupe évalué, l'ordre est : *scroller*, restreindre et suivre un média d'information sur le même échelon, suivi par le fait de suivre un journaliste et de réagir à une information. Enfin, pour le groupe de contrôle, l'ordre est : restreindre un compte, *scroller*, réagir à une information, suivre un journaliste, et suivre un média d'information.

	Élèves du 1er groupe d'évaluation (%)	Élèves du 2e groupe d'évaluation (%)	Élèves du groupe de contrôle (%)	Total (%)
Réagir à un contenu informationnel	62,92 (5)	52,22 (5)	56,84 (4)	57,3 (5)
Faire défiler (*scroller*) pour modifier les recommandations	78,65 (1)	70,0 (1)	73,68 (2)	74,09 (1)
Restreindre un compte	73,03 (2)	62,22 (2)	74,74 (1)	70,1 (2)
Suivre volontairement un journaliste sur les réseaux sociaux	67,42 (3)	53,33 (4)	58,95 (3)	59,85 (4)
Suivre volontairement un média d'information sur les réseaux sociaux	65,17 (4)	62,22 (2)	54,74 (5)	60,58 (3)

Tableau 61 – Actes de personnalisation de l'environnement médiatique au post-test

En comparant la progression des proportions de participants qui réalisent chacune de ces cinq actions entre le pré-test et le post-test, on observe des différences entre les groupes (Figure 36). La proportion de participants qui effectuent ces actions augmente pour chacune des cinq propositions dans les deux groupes d'élèves évalués. On observe ainsi une augmentation de 14,61 points de pourcentage et de 13,49 points de pourcentage dans le premier groupe pour les actions *scroller* et suivre un journaliste. Puisque ces augmentations de proportion sont importantes, nous avons réalisé un test de McNemar pour évaluer si ces changements sont statistiquement significatifs. Les résultats indiquent que, dans le premier groupe évalué, les différences de proportion de répondants sont significatives pour deux actions : faire défiler ($p = 0,021$) et suivre un journaliste ($p = 0,038$).

Les augmentations sont moins importantes dans le second groupe évalué, allant jusqu'à une augmentation de 8,89 points de pourcentage pour les actions *scroller* et suivre un média d'information. Aucun changement de proportion n'est observé en ce qui concerne le fait de réagir à un contenu informationnel. Nous avons également réalisé un test de McNemar pour évaluer la significativité des changements que l'on peut observer. Le test ne révèle aucune différence statistiquement significative entre le pré-test et le post-test.

En combinant les deux groupes de répondants qui ont participé aux ateliers, nous observons principalement des changements de proportions qui concernent le fait de faire défiler rapidement une information (+11,73 points de pourcentage), le fait de suivre volontairement un journaliste sur les réseaux sociaux (+9,5 points de pourcentage), et le fait de suivre volontairement un média d'information sur les réseaux sociaux (+7,2 points de pourcentage). Le test de McNemar montre que les deux premières progressions sont statistiquement significatives (respectivement $p = 0,009$ et

p = 0,037). La différence de proportion observée pour le fait de suivre un média d'information n'est, en revanche, pas statistiquement significative selon le test de McNemar (p = 0,08).

Enfin, la proportion d'élèves du groupe de contrôle qui suivent un journaliste ou un média d'information diminue (respectivement de 2,1 et de 5,26 points de pourcentage). La proportion des élèves du groupe contrôle qui indiquent faire défiler le contenu ou restreindre des comptes augmente entre les deux tests (augmentation de 7,36 et de 6,32 points de pourcentage). Ces changements ne sont pas statistiquement significatifs selon le test de McNemar.

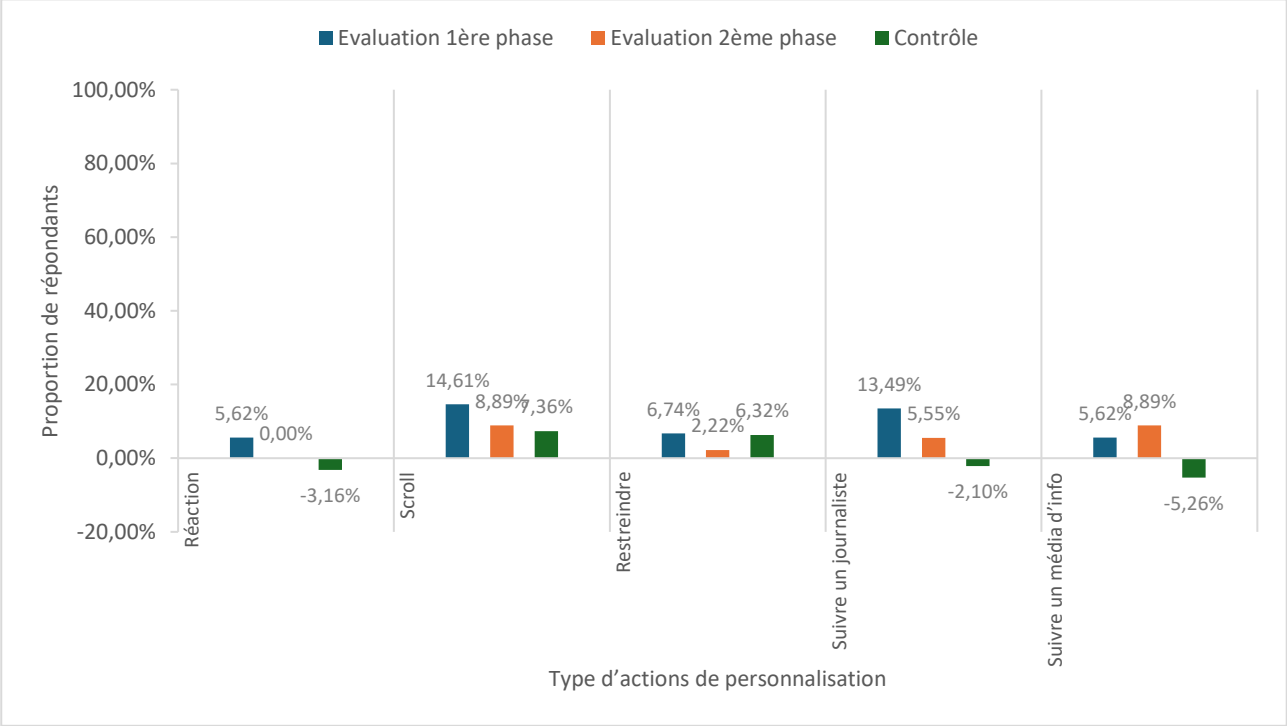


Figure 36 – Proportion de répondants qui modifient les actions de personnalisation entre le pré-test et le post-test

Au sein du premier groupe évalué, nous observons donc une augmentation significative de la proportion de répondants qui indiquent suivre un journaliste sur les réseaux sociaux et faire défiler leur fil d'actualité pour modifier les recommandations des algorithmes. Le test de Kruskal-Wallis indique cependant que les différences entre les groupes ne sont pas statistiquement significatives, et ce pour les cinq actions de l'échelle. Ce constat signifie que les progressions ne dépendent pas du groupe d'appartenance des élèves.

3.3.6.4. Comportements informationnels en général

Afin de mesurer les liens de corrélation entre les comportements informationnels et les autres dimensions, nous combinons les trois échelles précédentes pour calculer un score global de

comportements informationnels. Nous observons ainsi que les trois sous-dimensions sont corrélées positivement et significativement entre elles :

- Entre le nombre de médias consommés et le nombre d'actions d'interaction (coefficient de corrélation = 0,459 ; $p < 0,001$) ;
- Entre le nombre d'actions d'interaction et le nombre d'actions de personnalisation (coefficient de corrélation = 0,354 ; $p < 0,001$) ;
- Entre le nombre d'actions de personnalisation et le nombre de médias consommés (coefficient de corrélation = 0,393 ; $p < 0,001$).

Un score élevé dans l'un des aspects liés aux comportements informationnels implique généralement un score élevé dans les deux autres aspects. L'alpha de Cronbach est de 0,692, ce que nous considérons comme acceptable car il s'approche du seuil de 0,7 et que les corrélations entre les scores sont positives, modérées, et statistiquement significatives. Un score standardisé regroupant les trois sous-dimensions a donc été calculé en suivant la même méthodologie qu'au pré-test, c'est-à-dire la standardisation des trois échelles permettant la création d'un nouveau score sur 10 points.

En moyenne, au post-test les participants ont un score de 5,77 points sur 10. Le score est différent selon le groupe. Le premier groupe évalué présente un score moyen de 6,2, comparé à 5,3 pour le second groupe évalué. Le groupe de contrôle a un score moyen de 5,8 sur 10. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre ces groupes ($H = 5,613$; $p = 0,06$).

Groupe	Moyenne
Evaluation 1ère phase	6,2111
Evaluation 2ème phase	5,2712
Contrôle	5,8180
Total	5,7661

Tableau 62 – Score moyen des comportements informationnels au post-test sur 10

Concernant la progression de ces scores généraux, les participants du premier groupe évalué progressent en moyenne de 0,84 point sur 10 entre le pré-test et le post-test. La progression est de 0,05 point pour le second groupe évalué, et le score régresse de 0,07 pour le groupe de contrôle. Le test de Kruskal-Wallis indique qu'il existe une différence entre les groupes ($H = 10,065$; $p = 0,007$). Les tests post-hoc d'homogénéité distinguent le premier groupe évalué des deux autres groupes. La progression dépend donc du groupe d'appartenance des répondants.

En résumé, quelques différences statistiques sont donc à noter en ce qui concerne les comportements informationnels. La progression du nombre moyen de médias d'information consommés sur une semaine est similaire entre tous les répondants, à l'exception d'une réduction statistiquement significative de la consommation du JT pour les répondants du premier groupe évalué par rapport aux autres groupes. Nous observons également une progression supérieure du nombre de comportements d'interaction pour le premier groupe évalué par rapport au second. Les comportements de personnalisation de l'environnement informationnel ne varient pas de façon significative entre les répondants. Le score attribué à l'ensemble de ces comportements informationnels progresse de façon plus importante dans le premier groupe évalué que pour les autres répondants.

3.3.7. Liens entre les dimensions

Tout comme pour l'analyse effectuée lors du pré-test, nous étudions les liens de corrélation entre les six dimensions étudiées. Quinze paires de dimensions sont ainsi prises en compte dans notre évaluation. Cette section est structurée en deux parties : nous décrivons en premier lieu les liens entre les dimensions lors du post-test, puis dans un second temps les liens entre les progressions par dimension.

3.3.7.1. Liens au post-test

Dans l'ensemble de notre échantillon, tous les groupes compris, treize paires de dimensions sont positivement et significativement associées selon le test de Spearman, soit deux de plus que lors du pré-test. S'ajoutent ainsi deux corrélations concernant la confiance accordée aux médias : l'une avec les comportements informationnels (ρ = 0,130 ; p = 0,031), et la seconde avec le nombre des critères mentionnés dans la description des contenus informationnels (ρ = 0,175 ; p = 0,004). Le tableau suivant (Tableau 63) présente ces liens de corrélation. Comme pour le pré-test, la couleur des cellules indique la force de la corrélation : les corrélations négligeables sont indiquées en bleu, les corrélations faibles en vert, les corrélations modérées en orange, et les corrélations fortes en rouge. La gradation suit l'ordre qui est discuté par Akoglu (2018) (cf. Partie 4 – Section 3.2.7.2).

	Connaissances	Motivation	Confiance	Comportements informationnels	Déconstruction
Motivation	ρ = 0,186 p < 0,001				
Confiance	ρ = 0,063 p = 0,297	ρ = 0,207 p < 0,001			
Comportements informationnels	ρ = 0,135 p = 0,025	ρ = 0,364 p < 0,001	ρ = 0,130 p = 0,031		
Description	ρ = 0,324 p < 0,001	ρ = 0,326 p < 0,001	ρ = 0,175 p = 0,004	ρ = 0,261 p < 0,001	
Fiabilité	ρ = 0,257 p < 0,001	ρ = 0,276 p < 0,001	ρ = 0,061 p = 0,316	ρ = 0,290 p < 0,001	ρ = 0,457 p < 0,001

Tableau 63 – Coefficients de corrélation entre les dimensions au post-test

Nous remarquons que le nombre de corrélations significatives diffère selon le groupe de répondants. Lorsque l'on ne tient compte que des répondants du premier groupe évalué, sept paires de dimensions sont considérées comme étant corrélées selon le test statistique de Spearman. C'est également le cas lorsque l'on observe les relations entre les dimensions uniquement pour les répondants du second groupe évalué, bien que les associations soient différentes. Onze paires de dimensions sont statistiquement associées pour les répondants du groupe de contrôle. Puisque les groupes ne sont pas toujours équivalents dans leurs réponses au post-test, nous choisissons de décrire les corrélations significatives à l'échelle de l'échantillon global, tout en précisant celles qui apparaissent comme significatives uniquement du fait de l'agrégation des trois groupes de répondants.

3.3.7.1.1. Corrélations avec les connaissances

Au post-test, sur l'ensemble du groupe, deux dimensions sont positivement corrélées au score de connaissances : la capacité à déconstruire un contenu informationnel (ρ = 0,324 ; p < 0,001), et la capacité de juger la fiabilité de ce contenu (ρ = 0,257 ; p < 0,001).

Les corrélations avec la catégorie de motivation et avec les comportements informationnels sont négligeables. Les comportements informationnels sont significativement corrélés aux connaissances uniquement pour le groupe de contrôle (ρ = 0,206 ; p = 0,046), mais pas pour le premier groupe évalué (ρ = 0,070 ; p = 0,513) ni pour le second (ρ = 0,066 ; p = 0,535). Puisque le coefficient global est assez bas, et que dans plus de la moitié des groupes il est quasiment nul, nous considérons que cette corrélation est trop faible pour la prendre en considération, conformément aux critères d'Akoglu (2018).

L'appartenance à une catégorie de motivation est significativement faiblement corrélée au score de connaissances pour le groupe de contrôle (ρ = 0,225 ; p = 0,028), pour les répondants du second

groupe évalué (ρ = 0,217 ; p = 0,040), mais pas pour les élèves du premier groupe évalué (ρ = 0,078 ; p = 0,469). Bien que le coefficient général soit inférieur à 0,2, puisqu'il existe une corrélation significative faible pour plus de la moitié des répondants, nous conservons cette association.

3.3.7.1.2. Corrélations avec la motivation

Sur l'ensemble de l'échantillon, la motivation à s'informer est positivement et significativement corrélée aux cinq autres dimensions. La corrélation est négligeable avec le score de connaissances au QCU (ρ = 0,186 ; p = 0,002), mais nous le conservons malgré tout, comme expliqué ci-dessus. Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les scores de connaissance des répondants en fonction de leur catégorie de motivation (H = 9,666 ; p = 0,022). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent deux sous-ensembles : l'un reprenant l'amotivation, la catégorie neutre, et la motivation extrinsèque, et l'autre sous-ensemble qui regroupe la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. En moyenne, les répondants de la catégorie amotivée obtiennent respectivement 3,3 points au QCU. Les répondants neutres obtiennent 3,6 points, les répondants motivés extrinsèques en obtiennent 3,8, et le score moyen des répondants motivés intrinsèques obtiennent 4,3 points.

La corrélation entre la motivation et le score de confiance est faible (ρ = 0,207 ; p < 0,001). Il semble exister une différence statistiquement significative entre les catégories de motivation (H = 18,376 ; p < 0,001). Trois sous-ensembles peuvent être distingués : l'un qui comprend la catégorie amotivation et de motivation extrinsèque, le second qui regroupe la motivation extrinsèque et les répondants neutres, et le dernier qui regroupe les catégories neutre et intrinsèque. En moyenne, les motivés intrinsèques ont un score de confiance de 1,85 sur 4 points, de 1,7 pour les répondants neutres, de 1,53 pour les motivés extrinsèques et de 1,09 pour les amotivés.

La motivation est modérément corrélée aux comportements informationnels (ρ = 0,364 ; p < 0,001), et il existe une différence statistiquement significative entre les catégories de motivation (H = 42,193 ; p < 0,001). Trois sous-ensembles peuvent être distingués : d'un côté l'amotivation, de l'autre la motivation extrinsèque et le groupe neutre, et dans le troisième la motivation intrinsèque. Nous remarquons que les répondants amotivés obtiennent un score moyen lié à leurs comportements informationnels de 3,03 points sur 10, les motivés extrinsèques et neutres obtiennent respectivement 4,83 et 5,25 points, et les motives intrinsèques obtiennent en moyenne un score de 6,55 points.

La motivation est également modérément corrélée à la capacité à déconstruire un contenu informationnel (ρ = 0,326 ; p < 0,001). Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il existe une différence

statistiquement significative entre les groupes de motivation (H = 29,364 ; p < 0,001). Les tests post hoc d'homogénéité distinguent deux sous-ensembles : d'un côté un regroupement entre l'amotivation, la catégorie neutre et la motivation extrinsèque, et de l'autre côté la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. En moyenne, les répondants amotivés obtiennent un score de 4,2 points sur 7, les répondants neutres obtiennent un score de 4,4 points, les motivés extrinsèques obtiennent un score de 4,9, et les répondants motivés intrinsèques obtiennent un score de 5,2 points.

Enfin, la motivation est positivement faiblement corrélée à la capacité de juger la fiabilité d'un contenu informationnel (ρ = 0,276 ; p < 0,001). Le test de Kruskal-Wallis montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre les catégories (H = 24,190 ; p < 0,001). Trois sous-ensembles peuvent être distingués : le premier comprend la catégorie d'amotivation, le second comprend les catégories de motivation extrinsèque et neutre, et le dernier comprend la motivation intrinsèque. En moyenne, les répondants amotivés obtiennent 0,25 point au score de fiabilité. Les répondants motivés extrinsèques obtiennent 0,76 point, les répondants neutres obtiennent 0,85 point, et les répondants motivés intrinsèques obtiennent 1,31 point.

3.3.7.1.3. Corrélations avec la confiance

En combinant les trois groupes de répondants, la confiance envers les médias est positivement faiblement corrélée à la catégorie de motivation à s'informer (ρ = 0,207 ; p < 0,001).

Puisque les coefficients de corrélation entre le degré de confiance et les comportements informationnels, et entre la confiance et la capacité à déconstruire un contenu informationnel sont inférieurs à 0,2, et que ces corrélations sont significatives pour moins de la moitié des répondants, nous considérons qu'elles sont négligeables. En effet, il existe une corrélation significative entre la confiance et le nombre de critères mentionnés pour décrire un contenu informationnel pour les répondants du premier groupe évalué (ρ = 0,251 ; p = 0,017), mais pas pour les répondants du second groupe évalué (ρ = 0,164 ; p = 0,123), ni pour les répondants du groupe de contrôle (ρ = 0,087 ; p = 0,400). En ce qui concerne la corrélation entre la confiance et les comportements informationnels aucun des groupes pris séparément ne montre d'association significative entre ces deux dimensions. La corrélation significative observée sur l'ensemble de l'échantillon peut s'expliquer de deux manières complémentaires. D'une part, l'agrégation des groupes multiplie par trois la taille de l'échantillon, ce qui réduit mécaniquement la p-valeur et rend plus probable la détection d'un effet significatif. D'autre part, comme les trois groupes ne sont pas identiques, leur agrégation peut modifier la taille de l'effet. C'est notamment le cas lorsqu'un groupe obtient systématiquement des

scores faibles sur les deux variables tandis qu'un autre groupe obtient des scores élevés. La corrélation intragroupe sera faible, mais la corrélation calculée sur l'ensemble des données pourra être plus forte.

3.3.7.1.4. Corrélations avec les comportements informationnels

Les comportements informationnels sont positivement modérément corrélés à la motivation à s'informer (ρ = 0,364 ; p < 0,001), et faiblement corrélés aux capacités de décrire un contenu informationnel (ρ = 0,261 ; p < 0,001) et de juger la fiabilité de ce contenu (ρ = 0,290 ; p < 0,001).

Tout comme cela a été présenté dans les sections précédentes, les associations entre les scores de connaissances et les comportements informationnels, ainsi qu'entre la confiance et les comportements informationnels sont considérées comme négligeables car elles sont inférieures à 0,2 et qu'elles sont significatives pour moins de la moitié des répondants.

3.3.7.1.5. Corrélations avec la capacité de description

La capacité de description est positivement et significativement corrélée avec quatre dimensions : fortement avec la capacité à produire un jugement de fiabilité (ρ = 0,457 ; p < 0,001), modérément avec le score de connaissances au QCU (ρ = 0,324 ; p < 0,001) et avec la motivation à s'informer (ρ = 0,326 ; p < 0,001), et faiblement avec les comportements informationnels (ρ = 0,261 ; p < 0,001),

La corrélation entre la capacité de description et la confiance accordée envers les médias est considérée comme négligeable. En effet, comme discuté précédemment, le coefficient de corrélation pour notre échantillon total est inférieur à 0,2 et la corrélation est significative pour moins de la moitié des répondants. Il n'existe pas de corrélation significative entre ces deux dimensions pour les répondants du groupe de contrôle (ρ = 0,087 ; p = 0,400), ni pour les répondants du second groupe évalué (ρ = 0,164 ; p = 0,123). La corrélation est significative pour les répondants du premier groupe évalué (ρ = 0,251 ; p = 0,017).

3.3.7.1.6. Corrélations avec la capacité de produire un jugement de fiabilité

Enfin, la capacité à produire un jugement de fiabilité est positivement et significativement corrélée avec quatre des cinq dimensions évaluées pour l'ensemble de notre échantillon. Cette capacité est fortement corrélée à la capacité à déconstruire un contenu informationnel (ρ = 0,457 ; p < 0,001), et faiblement corrélée au score de connaissances au QCU (ρ = 0,257 ; p < 0,001), à la motivation à s'informer (ρ = 0,276 ; p < 0,001), aux comportements informationnels (ρ = 0,290 ; p < 0,001).

3.3.7.1.7. Synthèse des corrélations au post-test

En résumé, nous observons qu'il existe de nombreuses différences entre les groupes en ce qui concerne les liens entre les dimensions que nous évaluons. Au total, si treize paires de dimensions semblent corrélées pour l'ensemble de notre échantillon, nous en conservons dix qui sont faibles, modérées ou fortes. Les liens de corrélation entre la connaissance et les comportements informationnels, la confiance et les comportements informationnels, et la confiance et la capacité de description d'un contenu informationnel sont considérés comme négligeables. La synthèse de ces dix associations est présentée par le schéma ci-dessous (Figure 37).

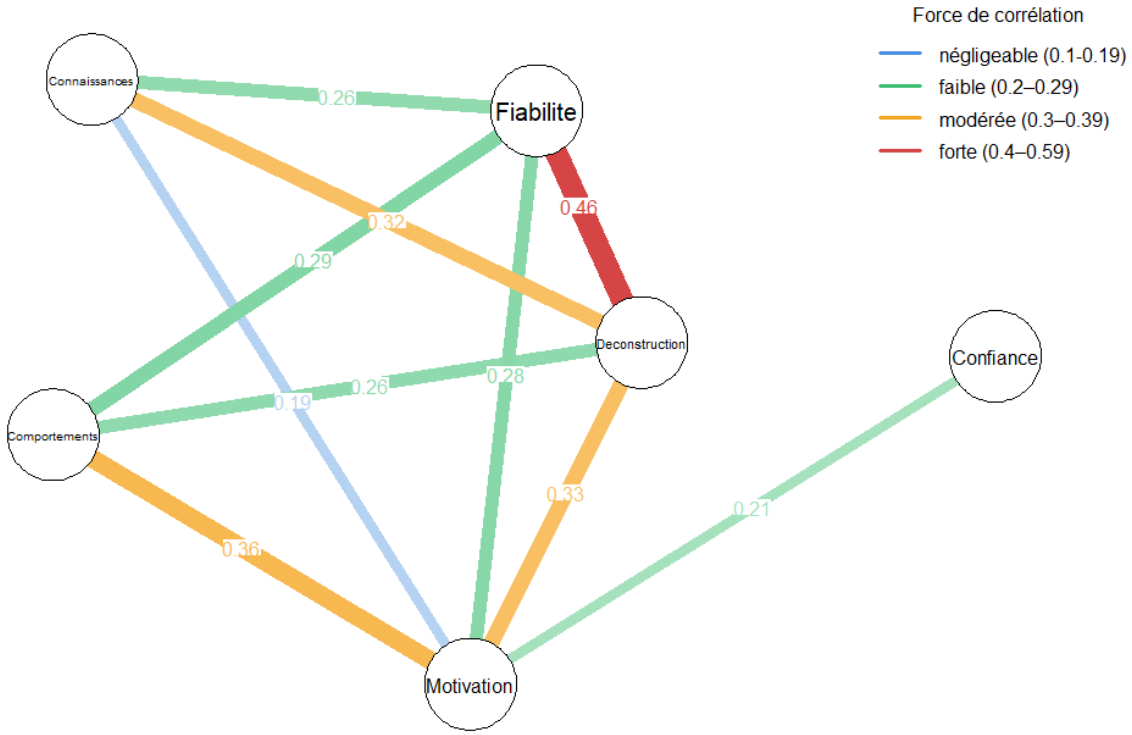


Figure 37 – Liens de corrélation entre les dimensions au post-test

Comme au pré-test, l'association la plus forte est celle qui relie les capacités à décrire et à juger la fiabilité d'un contenu informationnel, suivie par la corrélation entre les comportements informationnels et la motivation à s'informer. La corrélation la plus faible est celle entre les connaissances et la motivation.

Le nombre de corrélations significatives avec le score de connaissances diminue entre les deux questionnaires : au post-test, il n'existe plus de corrélation significative avec les comportements informationnels. La dimension sur les comportements informationnels perd ainsi une corrélation significative par rapport au pré-test.

La motivation est associée significativement à l'ensemble des cinq autres dimensions. Elle gagne deux paires de corrélation par rapport au pré-test. La confiance, qui n'était corrélée à aucune des dimensions lors du pré-test, devient corrélée significativement à la motivation à s'informer.

Enfin, les capacités de description d'un contenu informationnel, et les capacités de produire un jugement de fiabilité de ce contenu sont corrélées significativement à toutes les autres dimensions, à l'exception de la confiance envers les médias d'information.

3.3.7.2. Liens entre les progressions

Les sections d'analyse précédentes montrent peu de progressions pour chacune des dimensions que nous évaluons. Cela explique le fait que nous n'avons trouvé aucun lien statistiquement significatif entre les progressions. Cette conclusion est similaire pour l'ensemble de l'échantillon, et donc pour chacun des groupes de répondants individuellement, à l'exception d'une association positive pour le groupe de contrôle entre les progressions sur la capacité à déconstruire un contenu informationnel et la capacité à juger de sa fiabilité (ρ = 0,234 ; p = 0,022). Le Tableau 64 ci-dessous présente les valeurs des corrélations entre les progressions des dimensions.

	Connaissances	**Motivation**	**Confiance**	**Comportements informationnels**	**Déconstruction**
Motivation	ρ = -0,026 p = 0,672				
Confiance	ρ = 0,024 p = 0,695	ρ = - 0,100 p = 0,099			
Comportements informationnels	ρ = 0,073 p = 0,231	ρ = 0,023 p = 0,704	ρ = 0,112 p = 0,063		
Déconstruction	ρ = 0,100 p = 0,098	ρ = -0,013 p = 0,827	ρ = -0,066 p = 0,77	ρ = -0,061 p = 0,313	
Fiabilité	ρ = -0,050 p = 0,413	ρ = 0,043 p = 0,480	ρ = 0,028 p = 0,650	ρ = 0,0,041 p = 0,497	ρ = 0,103 p = 0,088

Tableau 64 – Coefficients de corrélation entre les progressions des dimensions

3.3.8. Conclusions sur le post-test

L'analyse des résultats au post-test montre que les élèves n'ont pas particulièrement progressé entre le questionnaire d'entrée et de sortie. Si nous remarquons parfois quelques changements dans certaines des proportions statistiques, nous observons majoritairement qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes. Lorsque ces différences apparaissent, elles concernent principalement les deux groupes évalués. Peu de différences entre les groupes évalués et le groupe de contrôle sont mises en évidence.

Nous observons une augmentation du nombre de corrélations significatives entre les dimensions, par rapport au pré-test. Sur les treize corrélations significatives au post-test, dix sont conservées car considérées comme faibles, modérées ou fortes. Les trois dernières sont considérées comme négligeables du point de vue de leur coefficient de corrélation. Ces résultats sont discutés dans le chapitre suivant, et mis en relation avec les hypothèses que nous avons formulées précédemment.

4. Synthèse de l'analyse des données

Ce quatrième chapitre se consacre à l'analyse qui a été réalisée à la suite des collectes de données. Il présente, dans un premier temps, les deux phases de récolte qui ont été menées. Dans un second temps, le chapitre montre les résultats pour chacun des groupes de répondants.

La première récolte a été réalisée auprès d'élèves provenant de neuf classes de lycée. Parmi celles-ci, six classes ont participé à un atelier d'EMI organisé par l'ESJ Lille, et trois classes ont complété le questionnaire à deux reprises sans participer à cet atelier. L'activité d'EMI qui a été évaluée existait préalablement à cette recherche. Celle-ci s'organise en six séances de deux heures, réparties sur six semaines, pendant lesquelles un journaliste intervient dans la classe pour discuter des métiers du journalisme, du contexte médiatique en France, et pour accompagner les élèves dans la réalisation d'un contenu informationnel. Les trois premières séances se consacrent à la théorie, et les trois dernières séances visent la mise en pratique par la réalisation de contenus informationnels. Les objectifs de production des élèves varient d'une classe à l'autre, prenant diverses formes (reportage vidéo, podcast, émission radio, etc.)

La seconde récolte de données a également été réalisée auprès de neuf autres classes de lycée. À nouveau, six d'entre elles ont participé à un atelier d'EMI, et les trois dernières ont complété le questionnaire à deux reprises sans participation à des ateliers d'EMI. Ces trois classes s'ajoutent ainsi aux trois classes rencontrées lors de la première phase pour constituer le groupe de contrôle. Pour cette deuxième phase, l'atelier d'EMI évalué a été retravaillé. La structure générale de l'atelier est conservée : les activités sont animées par un journaliste, durant six séances réparties sur six semaines, et avec pour objectif la production d'un contenu informationnel par les élèves. Ces projets varient selon les classes. Les modifications se concentrent principalement sur l'intégration de contenu théorique spécifique (mots de vocabulaire, distinctions entre plusieurs types de médias d'information, etc.) afin de correspondre aux éléments évalués dans le questionnaire. Nous avons également ajouté des exercices participatifs durant les séances théoriques, de façon à mieux articuler la théorie et la pratique, ainsi qu'un moment rétrospectif par rapport au contenu réalisé par les élèves lors de la

dernière séance. Nous caractérisons ainsi la première version des ateliers comme suivant une articulation « séquentielle » des apprentissages théoriques et pratiques, tandis que la seconde version des ateliers articule de façon « intégrée » ces apprentissages.

Le chapitre se termine par l'analyse systématique des résultats pour chacune des dimensions évaluées, en présentant d'abord les résultats du questionnaire d'entrée, puis les résultats du questionnaire de sortie ainsi que les progressions entre ces deux questionnaires. Pour chaque dimension, un score ou une valeur a été calculée afin de permettre la comparaison entre les deux temps d'évaluation. Peu de différences significatives entre les trois groupes de répondants ont été observées. Nous observons, en revanche, plusieurs liens de corrélation significatifs entre les six dimensions qui ont été évaluées. Le chapitre suivant s'attache à répondre aux questions et hypothèses de recherche en s'appuyant sur ces résultats.

PARTIE 5 – LA CONFRONTATION : INTERPRÉTATION & DISCUSSION DES RÉSULTATS

« J'ai raté, mais je veux pas qu'on dise que j'ai rien foutu.
Parce que c'est pas vrai. »
– Arthur, *Kaamelott*

Dans le chapitre précédent, l'analyse des données s'est structurée sur chacune des dimensions évaluées dans le questionnaire. L'objectif de ce nouveau chapitre est de répondre à nos objectifs et hypothèses de recherche sur base de nos résultats. Nous commençons donc par un rappel des questions de recherche puis, pour chacune d'elles, nous revenons sur les résultats détaillés dans le chapitre précédent pour y répondre. Ces résultats sont mis en perspective en regard de la littérature et de la manière dont ils complètent, modifient ou contestent certains éléments mis en évidence dans notre cadre théorique. Ce cinquième chapitre entend ainsi mettre en lien nos résultats avec notre cadrage théorique et les lectures qui ont guidé notre recherche.

1. Rappel des questions de recherche

Notre travail s'oriente autour de trois questions principales. La première s'interroge sur la façon dont des activités d'éducation aux médias d'information (EMI) peuvent avoir un effet sur le niveau de littératie des médias d'information des participants. Notre première question de recherche est alors : « Comment évolue le niveau de littératie des médias d'information de lycéens participant à des ateliers d'éducation aux médias d'information avec des journalistes ? » Pour y répondre, nous posons quatre hypothèses :

- H1 : Les ateliers d'EMI améliorent les connaissances médiatiques des lycéens ;
- H2 : Les ateliers d'EMI améliorent les compétences informationnelles des lycéens ;
- H3 : Les ateliers d'EMI améliorent les attitudes liées aux médias d'information des lycéens ;
- H4 : Les ateliers d'EMI diversifient les comportements informationnels des lycéens.

La seconde question de recherche tend à comparer deux versions d'un atelier d'EMI. La question a alors été formulée de la façon suivante : « Quels sont les effets du degré d'articulation des apprentissages théoriques et pratiques dans des ateliers d'EMI sur le niveau de littératie des médias d'information de lycéens y participant ? » À nouveau, quatre hypothèses sont formulées :

- H5 : Une articulation intégrée des apprentissages théoriques et pratiques développe mieux les connaissances médiatiques des lycéens qu'une approche séquentielle de ces apprentissages ;

- H6 : Une articulation intégrée des apprentissages théoriques et pratiques développe mieux les compétences informationnelles des lycéens qu'une approche séquentielle de ces apprentissages ;
- H7 : Une articulation intégrée des apprentissages théoriques et pratiques développe mieux les attitudes liées aux médias d'information des lycéens qu'une approche séquentielle de ces apprentissages ;
- H8 : Une articulation intégrée des apprentissages théoriques et pratiques diversifie plus les comportements informationnels des lycéens qu'une approche séquentielle de ces apprentissages.

Enfin, le troisième objectif de notre recherche est de documenter la façon dont les indicateurs mobilisés pour évaluer les niveaux de littératie des médias d'information sont associés entre eux. Nous nous demandons alors « Comment les dimensions comprises dans et associées à la littératie des médias d'information interagissent-elles entre elles, et comment les progressions de ces dimensions interagissent-elles entre elles à la suite des ateliers d'EMI ? » Les hypothèses que nous formulons sont les suivantes :

- H9 : Les relations entre les dimensions de la littératie des médias d'information étudiées dans notre recherche reproduisent les relations soulignées dans la littérature (Annexe 4) ;
- H10 : Les associations entre les progressions pour chacune des dimensions de la littératie des médias d'information à la suite des ateliers d'EMI reproduisent les relations entre les dimensions soulignées dans la littérature.

L'interprétation des résultats est organisée autour de ces trois questions de recherche. Pour chacune, nous commençons par vérifier les hypothèses associées, puis nous en discutons l'ensemble afin de répondre à la question.

2. Question n°1 : Comment évolue le niveau de littératie des médias d'information ?

Notre première question de recherche s'intéresse à l'évolution de la littératie des médias d'information à la suite d'une participation aux ateliers d'EMI. Nous comparons donc ici les résultats des groupes évalués, combinés sous un seul groupe, avec ceux des répondants appartenant au groupe de contrôle.

De façon générale, nous observons peu de progressions positives et statistiquement significatives pour chacune des dimensions évaluées. Pour répondre à la question, nous commençons par discuter

des résultats pour les dimensions que nous considérons comme intégrées à la littératie des médias d'information (connaissances de l'environnement médiatique, capacité à déconstruire un contenu informationnel, et capacité à produire un jugement de fiabilité), et qui concernent nos deux premières hypothèses (H1 et H2). Nous discutons ensuite des dimensions associées à la littératie des médias d'information (motivation à s'informer, confiance accordée aux médias, et comportements informationnels), qui constituent nos troisième et quatrième hypothèses (H3 et H4).

2.1. Dimensions intégrées à la littératie des médias d'information

Nos deux premières hypothèses s'intéressent aux connaissances de l'environnement médiatique et aux compétences liées aux médias d'information, donc la capacité à déconstruire un contenu informationnel (H2a) et la capacité à produire et justifier un jugement de fiabilité (H2b).

2.1.1. Connaissances des médias – H1

Nous constatons que le score moyen de réponses correctes au QCU ne progresse pas de manière significative entre les questionnaires d'entrée et de sortie, et ce pour l'ensemble de nos répondants. Il n'existe aucune distinction statistique entre les groupes évalués et le groupe de contrôle. Puisque leur marge de progression est similaire, nous ne pouvons pas considérer que la participation aux ateliers d'EMI augmente le degré de connaissances médiatiques des élèves.

En ce qui concerne le nombre de réponses « je ne sais pas » lors du post-test, nous observons qu'il y a une différence statistiquement significative entre les deux groupes. Cette tendance pourrait suggérer que les élèves ayant participé aux ateliers de l'ESJ Lille développent davantage la confiance qu'ils accordent en leurs capacités à répondre aux questions du QCU que les élèves qui n'ont pas participé à ces ateliers, les amenant à affirmer leurs réponses. Cependant, étant donné qu'il existe également une différence entre les groupes lors du pré-test, cette hypothèse ne peut être validée. Il n'existe pas de différence de progression entre les groupes par rapport au nombre de fois que les élèves sélectionnent le choix « je ne sais pas ».

Notre analyse de données ne nous permet donc pas de confirmer notre hypothèse H1.

2.1.2. Capacité à déconstruire un contenu informationnel – H2a

Le nombre moyen de critères mobilisés pour décrire un contenu informationnel régresse légèrement entre le questionnaire d'entrée et de sortie, mais pas de manière significative. Il n'y a aucune différence à noter entre le groupe de répondants qui ont participé aux ateliers de l'ESJ Lille, et le

groupe de contrôle. Nous ne pouvons donc pas conclure que la participation aux ateliers augmente la capacité des répondants à mobiliser plus de critères de description.

En ce qui concerne les 5W, le nombre moyen de W mentionnés diminue au post-test pour l'ensemble des groupes, mais aucune différence significative entre les groupes n'est à noter. Cette tendance est similaire pour l'ensemble des autres critères évalués, à l'exception de la description de l'intention de publication. Les élèves qui ont participé aux ateliers de l'ESJ Lille ont ainsi plus tendance à mentionner spontanément l'intention de l'auteur à diffuser un contenu informationnel que les répondants du groupe de contrôle. En revanche, en ce qui concerne la mention de l'auteur, des points de vue représentés ou omis, de la date de publication et des réactions du public, aucune progression n'est observée. Nous remarquons une diminution du nombre de critères mentionnés pour décrire le format, et une réduction des scores pour la description du public ciblé (c'est-à-dire que les répondants ont moins tendance à caractériser spécifiquement le public), mais cette diminution n'est pas statistiquement différente entre les groupes.

Puisque ces réductions sont similaires à tous les critères, et entre tous les groupes, dont le groupe contrôle, cela ne peut pas être expliqué par la participation aux ateliers de l'ESJ Lille. Nous émettons deux hypothèses pour comprendre cette réduction. La première est que le second document donné à décrire aux élèves, qui présente le plan de lutte anti-tabac du gouvernement (Annexe 2), est plus difficile à interpréter, peut-être dû à sa thématique et à son vocabulaire plus politique. La seconde est que l'exercice de description écrite est redondant pour les élèves, et qu'ils s'y investissent moins lors du post-test. Ces deux hypothèses seront discutées dans la suite de ce travail.

2.1.3. Capacité à produire et justifier un jugement de fiabilité – H2b

Enfin, le score moyen de jugement de fiabilité diminue entre le questionnaire d'entrée et de sortie, et ce pour l'ensemble des groupes. Nous remarquons, néanmoins, une augmentation de la proportion de répondants du groupe de contrôle qui ont un score de fiabilité nul entre les deux questionnaires. Puisqu'aucune différence statistique n'est mesurée entre les groupes, nous considérons que les élèves ne progressent pas dans leur capacité à produire un jugement de fiabilité. Le fait de participer à un atelier d'EMI ne semble donc pas permettre aux élèves de développer cette capacité.

À l'issue des discussions de nos résultats concernant la capacité à déconstruire un contenu informationnel et la capacité à produire et juger de sa fiabilité, nous ne pouvons pas valider notre hypothèse H2.

2.2. Dimensions associées à la littératie des médias d'information

Les troisième et quatrième hypothèses se concentrent sur les dimensions liées aux attitudes, donc la motivation à s'informer (H3a) et la confiance accordée aux médias d'information (H3b), et sur les comportements informationnels (H4).

2.2.1. Motivation à s'informer – H3a

Dès le questionnaire d'entrée, nous observons que la majorité des répondants indiquent être motivés intrinsèquement à s'informer, ce qui est la catégorie de motivation que nous cherchons à développer. Aucun changement significatif de catégories de motivation n'a été mesuré entre le questionnaire d'entrée et le questionnaire de sortie. Cependant, quelques changements peuvent être observés, notamment en ce qui concerne le groupe de contrôle qui voit sa proportion de répondants motivés intrinsèquement se réduire entre les deux questionnaires. Puisque ce changement n'est pas statistiquement significatif, nous ne pouvons pas expliquer la constance du groupe de répondants évalués par la participation aux ateliers d'EMI.

2.2.2. Confiance dans les médias d'information – H3b

La confiance envers les médias d'information est basse lors du questionnaire d'entrée, et lors du questionnaire de sortie, bien que l'on observe une faible progression du score moyen de confiance entre les deux questionnaires. Aucune différence significative n'a cependant été mesurée, ce qui implique qu'il n'est pas possible d'expliquer cette progression par la participation à des ateliers d'EMI. Le niveau de confiance des élèves qui ont participé aux ateliers est inférieur et significativement différent du niveau moyen de confiance des journalistes. Ce niveau de confiance est considéré comme un point de repère pour fixer un niveau maximum de confiance à ne pas dépasser.

À l'issue de l'examen des résultats sur la motivation à s'informer et sur la confiance envers les médias d'information, nos résultats ne soutiennent pas l'hypothèse d'une amélioration des attitudes associées à la littératie des médias d'information. Nous ne pouvons donc pas confirmer notre hypothèse H3.

2.2.3. Comportements informationnels – H4

Enfin, en ce qui concerne les comportements informationnels des répondants, nous observons que le nombre de médias d'information consommés sur une semaine augmente légèrement entre les deux questionnaires, mais que cette progression n'est pas différente entre les groupes de répondants. En

revanche, l'ordre de fréquence d'usages de ces médias est différent entre les répondants du groupe évalué et les répondants du groupe de contrôle. Nous observons aussi, au sein du groupe de participants aux ateliers d'EMI, une progression significative de la consultation de la presse écrite, de contenus informationnels créés pour les réseaux sociaux, et de sites internet ou d'application de médias informationnels, ce que nous n'observons pas auprès des élèves du groupe de contrôle.

Les conclusions sont similaires pour les résultats concernant les comportements d'interaction avec les médias d'information, où nous constatons une légère augmentation du nombre d'actions réalisées par les répondants sans pour autant que cette progression ne soit significativement différente entre les groupes. L'ordre de fréquence de réalisation de ces actions est, par contre, identique entre les deux questionnaires et entre les groupes.

Pour les pratiques de personnalisation de l'environnement médiatique, le score moyen des actions progresse légèrement plus pour les répondants qui ont participé aux ateliers de l'ESJ Lille, mais sans que cette différence ne soit significative. L'ordre du classement de réalisation de ces actes est différent entre les groupes.

Ces résultats ne permettent pas de confirmer notre hypothèse H4 concernant l'effet de la participation à un atelier d'EMI sur la diversification des comportements informationnels des lycéens.

2.3. Discussion sur la première question de recherche

À l'issue de cette discussion, nous pouvons répondre à notre première question de recherche : « Comment évolue le niveau de littératie des médias d'information de lycéens participant à des ateliers d'éducation aux médias d'information (EMI) avec des journalistes ? »

Nous avons formulé quatre hypothèses, deux qui s'intéressent au développement des connaissances et des compétences comprises dans la littératie des médias d'information, une qui s'intéresse au développement des attitudes, et la dernière qui se focalise sur la diversification des comportements informationnels. Aucune de ces hypothèses n'a pu être confirmée, même partiellement, par notre analyse de données et nos résultats. Mis à part quelques légères progressions pour certains scores spécifiques, aucune différence statistiquement significative entre les groupes n'a été mesurée. Les résultats sont statistiquement similaires pour tous les répondants, qu'ils aient participé à des ateliers d'éducation aux médias d'information ou non.

La réponse à notre première question de recherche est donc la suivante : le niveau de littératie des médias d'information des lycéens qui ont participé à des ateliers d'EMI n'évolue pas, ni sur les aspects intégrés à la littératie des médias d'information, ni sur les dimensions qui lui sont associées. Ces conclusions ne coïncident pas avec les conclusions des études qui ont travaillé sur l'évolution d'un niveau de littératie des médias d'information, et ce pour chaque dimension.

En effet, les études qui mesurent les **connaissances** liées à la littératie des médias d'information se concentrent généralement sur la connaissance des processus de production des informations d'actualité, la connaissance de l'environnement médiatique et de son fonctionnement, et la connaissance des évènements d'actualité. Puisque nous n'avons pas questionné les répondants sur des informations d'actualité, nous concentrons notre discussion sur les deux autres points. L'étude de Maksl et al. (2017) sur le programme de *news literacy* de l'Université de Stony Brook montre que les connaissances des structures médiatiques des étudiants qui ont suivi le cursus sont supérieures aux connaissances des étudiants qui ne l'ont pas suivi. Les résultats de l'étude de Ashley et al. (2013) qui s'intéressent à un cours sur les médias d'information à l'université posent le même constat. Les participants aux programmes devraient développer une meilleure connaissance de l'environnement médiatique. Nos résultats ne coïncident pas avec les résultats de ces études précédentes. Pourtant, pour récolter des données sur les connaissances des élèves, nous avons construit notre questionnaire au départ de celui de Maksl et collègues. Nous émettons l'hypothèse que ces différences peuvent être dues à la différence du public ciblé (des universitaires dans le cas de l'étude de Maksl et al., et des lycéens dans notre étude), ainsi que du format de l'intervention évaluée. Les ateliers d'EMI évalués dans notre recherche ont pour finalité la production d'un contenu informationnel par les participants, alors que le programme pédagogique de l'Université de Stony Brook se focalise spécifiquement sur la transmission de savoirs journalistiques. Les différences que nous observons peuvent donc être dues à ces différences de finalités. De plus, nos répondants sont des lycéens qui ont entre 15 et 18 ans. Les participants des études mentionnées ci-avant sont des universitaires, et donc des adultes. L'âge peut avoir joué un rôle dans la façon de comprendre les enjeux discutés lors des séances d'EMI, mais également dans la compréhension de notre questionnaire de recherche. Malgré une volonté de reformuler les questions issues de l'étude de Maksl et al. (2017) pour les adapter à nos participants, il est possible que la traduction et l'emploi de certains mots de vocabulaire aient joué un rôle dans la mécompréhension des questions. Cela sera discuté dans notre dernier chapitre concernant les limites de notre recherche (cf. Partie 6 – Section 2.2).

En ce qui concerne la **capacité de déconstruire un contenu informationnel**, nous avons vu que la recherche de Fleming (2014) suggère que le programme de l'Université de Stony Brook permet aux étudiants d'acquérir une compréhension plus profonde et nuancée du journalisme, grâce à l'usage d'un guide de déconstruction. À l'inverse, Murrock et al. (2018), dans une étude qui s'intéresse à un programme d'éducation aux médias en Ukraine, montrent que les participants au programme analysent mieux un article de désinformation que les répondants du groupe de contrôle, mais qu'il n'y a aucune différence entre ces deux groupes pour l'analyse d'un article fiable. Nous avons employé une méthodologie relativement similaire à celle de Murrock et al., en demandant à nos participants de décrire deux contenus informationnels. La différence réside dans le fait que les deux contenus sont véridiques. Nos résultats s'accordent à ceux de Murrock, et s'opposent à ceux de Fleming : nous n'avons pas observé de différence entre les participants dans leur capacité à déconstruire un contenu informationnel, à l'exception d'une différence dans la mention spontanée de l'intention de l'auteur à diffuser un contenu informationnel chez les participants aux ateliers de l'ESJ Lille par rapport aux autres élèves. Aucune autre différence n'est à noter. Murrock et al. (2018) expliquent leurs résultats en émettant l'hypothèse qu'un niveau de littératie des médias d'information élevé peut augmenter le niveau de scepticisme et mener à une moins bonne capacité d'analyse d'informations véridiques. Nous n'abondons pas dans leur sens pour deux raisons. La première est que nous ne définissons pas la littératie des médias d'information de la même façon. En considérant que la capacité d'analyse d'une information est comprise dans la littératie des médias d'information, nous ne pouvons pas la distinguer du niveau de littératie des médias d'information. La seconde raison est que nous avons évalué le degré de confiance des répondants, et qu'il ne régresse pas de façon significative entre les deux questionnaires. Etant donné que nous n'avons pas observé de régression significative des capacités d'évaluer des contenus informationnels, nous ne pouvons pas suivre les hypothèses de Murrock et collèges et conclure qu'une baisse de confiance (ou qu'une montée du scepticisme) soit à l'origine d'une moins bonne capacité d'évaluation des contenus informationnels. Cependant, nos résultats rejoignent leurs constats selon lesquels le niveau de confiance envers les médias d'information de nos participants est faible tout au long de notre recherche. Cette méfiance constante pourrait alors empêcher ou limiter l'application des compétences d'évaluation des contenus informationnels que nous présentons aux participants.

Les recherches qui s'intéressent aux **capacités à juger de la fiabilité** ne les évaluent que rarement en termes d'exercices concrets de production d'un jugement, mais plutôt au départ de la perception que les individus ont de leurs propres modes d'évaluation de l'information (Chan, 2022; Farmer, 2019; Jamsheed & Bin Naeem, 2020; Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al., 2022). Dans ce cadre, les études

mettent en évidence des conclusions qui varient : certaines recherches montrent que les participants se sentent moins confiants dans leur capacité d'évaluer une information après avoir participé à un atelier d'éducation aux médias d'information (Schmeichel et al., 2018), quand d'autres indiquent que les participants développent une meilleure confiance en leurs propres capacités d'identification de *fake news* (Allaire-Duquette et al., 2025). Lorsqu'il s'agit d'exercices d'évaluation concret, les études se concentrent généralement sur les *fake news* et la façon d'évaluer un contenu de désinformation, ou ne s'intéressent pas de façon spécifique à la production d'un jugement de fiabilité. Nos résultats sont difficilement comparables aux études précédentes puisque notre méthodologie de recueil des données s'écarte de celles des études existantes. Nous pouvons, malgré tout, faire un parallèle avec une étude de Tamboer et al. (2024) qui évalue les effets du jeu Bubble sur la littératie des médias d'information des joueurs. Tout comme la nôtre, leur recherche n'a pas montré d'effet positif du jeu sur la capacité d'évaluer des informations d'actualité. En revanche, nous avons observé que les élèves qui ont participé à notre recherche mobilisent des arguments variés pour juger la fiabilité des contenus informationnels. Cette variété a également été soulignée par une autre étude de Tamboer, Kleemans, et Daalmans (2022). D'après les chercheuses, les jeunes peuvent adopter plusieurs stratégies d'action de vérification d'une information comme vérifier la source, vérifier le style d'écriture, ou encore regarder le contexte de l'information. Ces différences stratégies renvoient aux arguments utilisés par les élèves dont nous avons discutés, et réfèrent à la fois aux arguments concernant la source et concernant le contenu. Les chercheuses indiquent cependant que ces stratégies ne sont mobilisées par les jeunes que lorsqu'ils ont un doute sur la véracité de l'information, et ne vérifient donc pas les informations qu'ils rencontrent de manière systématique. Dans le cadre de notre recherche, nous avons imposé aux élèves cet exercice d'évaluation de l'information. Nos résultats, mis en relation avec l'étude de Tamboer, Kleemans, et Daalmans (2022), permettent de montrer que les participants sont capables de produire un jugement de fiabilité lorsqu'il y a une demande explicite, mais qu'ils ne le font pas de façon systématique. De leur côté, Jamsheed et Bin Naeem (2020) ont mesuré la fréquence avec laquelle des étudiants vérifient l'authenticité des informations d'actualité qu'ils rencontrent. Bien que les chercheurs mesurent cette vérification via une échelle auto-déclarative et non par un exercice d'évaluation, ils soulignent que les étudiants ont plus fréquemment tendance à prendre en considération le nombre de vues et de partages d'une information sur les réseaux sociaux. Cela rejoint l'argument de jugement de fiabilité que nous avons observé concernant la réaction du public par rapport au contenu. Ils s'interrogent également sur des facteurs comme la date de diffusion de l'information ainsi que l'objectivité de la source, arguments que nous avons également identifiés dans les réponses des élèves. Ces arguments correspondent à ce que nous avons catégorisé comme étant des arguments de niveau 1 sur le contenu (vues et réactions du public, et date de publication),

et des arguments de niveau 2 (objectivité de la source). Nous l'avons vu, lorsqu'ils sont mobilisés par nos répondants, les arguments sur le contenu sont plutôt des arguments de premier niveau. Ces résultats similaires appuient la cohérence de notre analyse inductive des réponses des élèves. Malgré des approches méthodologiques différentes, les arguments que nous avons soulevés correspondent aux arguments mis en évidence dans d'autres recherches. Cela suggère que les éléments sur lesquels les répondants se basent pour construire un jugement de fiabilité ne sont pas uniquement le résultat de notre méthodologie d'analyse, mais peuvent être généralisables. De cette façon, nos résultats, mis en perspective avec ceux de Jamsheed et Bin Naeem (2020), permettent d'émettre l'hypothèse que les jeunes et les étudiants ont tendance à s'orienter vers des éléments directement observables quand ils doivent vérifier un contenu informationnel.

Notre recherche ne permet pas de montrer une évolution de la **motivation des jeunes à s'informer** après avoir participé aux ateliers de l'ESJ Lille. Cependant, nous remarquons que les jeunes interrogés s'identifient majoritairement comme étant motivés intrinsèquement. Ces résultats sont étonnants et ne coïncident pas avec les études préexistantes qui se sont intéressées à la motivation à s'informer. En effet, Tamboer, Kleemans, et Daalmans (2022) montrent que la motivation intrinsèque est la motivation la moins souvent mise en évidence par les jeunes lorsqu'ils présentent leur consommation d'informations d'actualité. L'étude de Craft et al. (2016) va également dans ce sens. Les auteurs soulignent que les jeunes consomment de l'information principalement pour des raisons sociales et pour leur futur. Les jeunes sont donc conscients de l'importance de s'informer, mais ne voient pas cela comme une motivation principale actuelle. Ces deux recherches mettent ainsi en évidence une prédominance de la motivation extrinsèque pour s'informer. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer la divergence de résultats entre nos recherches. D'une part, en évaluant la motivation sur une échelle quantitative, notre méthodologie diffère des entretiens approfondis utilisés dans les recherches citées. À l'inverse, les chercheurs des études citées ont pu approfondir les réponses de leurs participants afin d'identifier les facteurs de motivation et explorer des motivations nuancées. Notre échelle distingue quatre catégories de motivation (amotivation, neutre, extrinsèque, intrinsèque), définies au départ de cinq affirmations sur lesquelles les répondants doivent se situer, sans leur laisser la possibilité de décrire de façon plus complète ce qui les poussent à s'informer. En évaluant la motivation de cette façon, nous l'avons réduit à un score sur une échelle déterminée, qui ne couvre pas l'ensemble des facteurs qui jouent sur la motivation et perd ainsi la complexité et les nuances dans le résultat. Ce résultat peut alors être réducteur de la réalité. De plus, lors de la conception de notre échelle de mesure, lorsque les réponses d'un participant n'étaient pas tranchées, nous avons accordé un poids plus important à la motivation intrinsèque par rapport aux autres catégories de motivation. Cela a

donc probablement participé à la surreprésentation des répondants associé à une forme de motivation intrinsèque. D'autre part, notre méthodologie a peut-être eu un effet sur la surévaluation des jeunes par rapport à leur motivation intrinsèque. En remplissant un questionnaire auto-déclaratif, nous n'avons aucun aperçu des facteurs concrets de motivation des élèves, ni de leur compréhension des propositions de l'échelle. En réalisant des entretiens, il est possible de révéler des contradictions ou des ambivalences dans les réponses des participants. Cette surreprésentation de la motivation intrinsèque peut expliquer le manque de progression que nous observons dans les résultats de notre recherche. En effet, si la majorité de nos répondants sont considérés comme motivés intrinsèques dès le premier questionnaire, notre façon de mesurer la motivation ne leur permet pas d'améliorer leur score de motivation qui est alors plafonné à cette catégorie.

En ce qui concerne la **confiance accordée aux médias d'information**, dès notre questionnaire d'entrée, nos participants indiquent être plutôt méfiants face aux médias d'information. Certaines recherches qui se sont intéressées à la confiance observent une réduction de celle-ci chez les individus qui participent à des ateliers d'EMI. Le *Digital News Report* de 2018, par exemple, indique que les participants qui comprennent les processus de production des informations d'actualités sont également plus conscients des limites et imperfections de ces informations, ce qui peut avoir un effet sur la confiance qu'ils y accordent (Ashley, 2020). Cette conclusion est similaire à celle de l'étude de Maksl et al. (2015) qui démontre qu'au plus le niveau de littératie des médias d'information est élevé, au plus les individus sont sceptiques envers l'information qu'ils rencontrent. À l'inverse, Vraga et Tully (2021) soulignent que des individus qui ont une perception positive de leur littératie des médias d'information sont moins sceptiques par rapport aux informations d'actualité qu'ils consomment, potentiellement car ils se sentent plus confiants dans leurs capacités à évaluer l'information. Ces conclusions sont toutes différentes de nos résultats. En effet, nous n'avons pu démontrer ni une augmentation du niveau de confiance des participants, ni une diminution de cette confiance après avoir participé aux ateliers de l'ESJ Lille. Les élèves ont, par défaut, un niveau élevé de méfiance envers les instances médiatiques qui n'évolue pas entre les deux questionnaires. Les recherches citées ici émettent les hypothèses d'un effet de la conscientisation des processus de production de l'information ou de la perception de ses capacités propres d'évaluation. Puisque le niveau de confiance de nos répondants reste stable entre les questionnaires, nous ne pouvons pas formuler les mêmes hypothèses. Nos résultats vont également à l'encontre des conclusions de K. A. Johnson et St. John III (2021). Les chercheurs ont souligné l'effet positif de la transparence des processus de production des informations d'actualité sur la confiance accordée au journalisme par les

consommateurs. Bien que les ateliers de l'ESJ Lille remplissent cet objectif de transparence, nous n'observons pas d'effet positif sur la confiance que les élèves accordent aux médias d'information.

Enfin, le dernier point de discussion relatif à notre première question de recherche concerne les **comportements informationnels**. En nous intéressant aux types de médias d'information fréquemment consultés, nous avons observé que les médias d'information principaux chez les jeunes sont les contenus écrits pour les réseaux sociaux et les contenus diffusés sur les réseaux sociaux. Ces résultats sont similaires à ceux de Jamsheed et Bin Naeem (2020) qui ont montré que des étudiants consomment de l'information d'actualité principalement à partir des réseaux sociaux. Cela coïncide également avec l'étude de Chan et al. (2021) dans laquelle les chercheurs se sont particulièrement focalisés sur la consommation d'informations d'actualité sur les réseaux sociaux. Nous n'avons observé aucun effet des ateliers sur le nombre de médias d'information que les jeunes consultent. Ce résultat rejoint celui de Maksl et al. (2015) qui n'ont pas non plus confirmé l'hypothèse selon laquelle un niveau plus élevé de littératie médiatique s'accompagnerait d'une consommation plus élevée d'informations d'actualité. Il est important de noter, cependant, que la quantité d'informations consommées n'est pas nécessairement équivalente au nombre de médias d'information consultés. Au niveau des interactions avec les informations d'actualité, nous nous sommes concentrés sur les réseaux sociaux. Swart (2021) souligne que les jeunes réalisent des actions d'interaction dans l'objectif de gérer leurs informations personnelles sur les réseaux sociaux, plutôt que dans l'optique de partager leurs opinions personnelles publiquement. Nos résultats appuient ces conclusions car les actions d'interaction les moins fréquemment réalisées par nos répondants concernent le fait de partager publiquement une information ou de laisser un commentaire. Sont ainsi privilégiées les actions d'interactions plus personnelles et privées. Cependant, ces constats concernent l'ensemble des répondants et ne sont pas liés au fait d'avoir participé à un atelier d'EMI. En ce qui concerne la personnalisation de son environnement médiatique, nous avons observé, au sein du groupe de participants aux ateliers de l'ESJ Lille, une augmentation significative du nombre de répondants qui suivent un journaliste sur les réseaux sociaux et qui défilent rapidement une information pour modifier les recommandations. Bien qu'il n'existe pas de différence significative dans les progressions entre le groupe évalué et le groupe de contrôle, et que nous ne puissions donc pas affirmer que cela est dû à la participation à l'activité, nous pouvons néanmoins émettre l'hypothèse que le fait d'avoir été en contact avec un journaliste durant plusieurs semaines a pu avoir un effet sur les sources privilégiées par les élèves. Puisque les jeunes consomment l'information d'actualité particulièrement sur les réseaux sociaux, suivre un journaliste sur ces plateformes revient à l'intégrer comme une source d'information dans leur environnement informationnel. En lien avec l'étude de K.

A. Johnson et St. John III (2021), ces interventions peuvent aussi avoir joué sur la perception du travail des journalistes et ainsi expliquer l'augmentation du nombre d'élèves qui suivent un journaliste sur les réseaux sociaux.

De façon générale, nous n'observons pas d'effet des ateliers de l'ESJ Lille sur le niveau de littératie des médias d'information des élèves qui y ont participé. Ces constats sont similaires aux conclusions de la revue systématique de la littérature de d'Haenens et al. (2025) sur les interventions d'éducation à la littératie médiatique. Dans cette étude, les auteurs se sont intéressés à 119 recherches qui présentent des interventions en éducation aux médias. Ils démontrent ainsi que dans près de 42% des cas, les effets des interventions sur la littératie médiatique et les compétences numériques ne sont pas significatifs ou sont négatifs. Les auteurs recommandent, entre autres, de renforcer la rigueur méthodologique des recherches et d'élargir les mesures des effets désirés. En effet, en comparant nos résultats avec les différentes recherches présentées tout au long de cette thèse, nous constatons que les méthodologies employées varient d'une recherche à l'autre, ce qui peut avoir un effet sur les résultats. Il serait donc intéressant d'élargir les indicateurs utilisés pour chacune de nos dimensions en intégrant différentes façons de les mesurer. Cela sera discuté plus en profondeur dans la dernière partie du manuscrit lorsque nous discuterons des limites et perspectives de cette recherche.

3. Question n°2 : Quels sont les effets du degré d'articulation des apprentissages théoriques et pratiques sur la littératie des médias d'information ?

Notre deuxième question de recherche s'interroge sur les effets de deux versions d'un atelier d'éducation aux médias qui se distinguent par le degré d'articulation des apprentissages théoriques et pratiques sur le développement de la littératie des médias d'information. La discussion qui suit compare uniquement les résultats entre les deux groupes d'élèves qui ont participé aux ateliers, afin d'observer les potentielles différences d'effets entre ces ateliers.

Pour répondre à la question, tout comme pour la question précédente, nous commençons par examiner les résultats qui concernent notre cinquième hypothèse (H5) qui s'intéresse aux effets des ateliers sur les connaissances de l'environnement médiatique. Dans un second temps, nous testons la sixième hypothèses (H6) sur les compétences informationnelles, en examinant les résultats qui concernent la capacité à déconstruire un contenu informationnel (H6a), suivie de la capacité à produire un jugement de fiabilité (H6b). Nous vérifions ensuite la septième hypothèse qui interrogent les effets sur les

attitudes, c'est-à-dire la motivation à s'informer (H7a) et la confiance accordée aux médias (H7b), et clôturons par l'hypothèse qui se focalise sur les comportements informationnels (H8).

3.1. Dimensions intégrées à la littératie des médias d'information

3.1.1. Connaissances des médias – H5

Le score moyen de réponses correctes au QCU est similaire entre les deux phases évaluées. Une légère progression du score moyen est observée pour les répondants du premier groupe évalué, contre une légère régression pour les répondants du second groupe évalué. Cependant, ces différences de progression ne sont pas significatives. Nous ne pouvons donc pas certifier que la participation à l'une ou à l'autre version de l'activité d'EMI ait eu un effet différent sur les connaissances médiatiques des élèves.

Aucune différence n'est observée entre les deux phases en ce qui concerne le score moyen de réponses « je ne sais pas ». Les deux groupes semblent réduire d'une occurrence le nombre de fois qu'ils sélectionnent cette réponse dans le questionnaire, ce qui pourrait indiquer une meilleure confiance dans leur capacité à répondre aux questions. Cependant, puisqu'il n'existe pas de différence entre les deux phases par rapport à cette progression, nous ne pouvons pas l'expliquer par la participation à l'un ou l'autre atelier d'EMI. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la réduction du nombre de « je ne sais pas » est due au fait que les répondants ont répondu aux mêmes questions à deux reprises, et qu'ils sont alors plus confiants dans leur capacité à répondre à ces questions.

Ces résultats ne permettent donc pas de valider notre hypothèse H5, qui suppose une meilleure connaissance des médias pour les participants des nouveaux ateliers d'EMI par rapport aux premiers.

3.1.2. Capacité à déconstruire un contenu informationnel – H6a

En ce qui concerne la capacité à déconstruire un contenu informationnel, nous observons que le nombre de critères moyens mentionnés par les répondants régresse légèrement entre les deux questionnaires. Le nombre moyen de critères décrits spontanément est similaire entre les deux phases au post-test. Puisque ce nombre était significativement différent au pré-test entre les deux groupes, ces résultats nous indiquent que les répondants qui ont participé au second atelier d'EMI rattrapent le niveau des répondants qui ont participé au premier atelier d'EMI. La différence de progression entre les deux phases n'est cependant pas significative, et nous ne pouvons donc pas expliquer cette progression par le fait d'avoir participé à l'un ou l'autre des ateliers.

Pour la mention des critères liés aux 5W, nous observons une diminution du nombre de W mentionnés entre les deux questionnaires pour chacun des deux groupes évalués. Cette diminution est significativement plus forte pour le groupe de répondants de la seconde phase que de la première phase. La participation aux ateliers de la première phase limite ainsi la réduction du nombre de W mentionnés au post-test, sans néanmoins l'empêcher.

Aucune progression ni différence significative n'est mesurée entre les deux groupes par rapport à la mention de l'auteur et de la date de publication du contenu informationnel. Nous observons une réduction plus importante auprès des répondants du premier groupe évalué pour la mention des critères sur le public ciblé, le format du contenu, et les réactions du public, sans pour autant que ces différences avec le second groupe évalué ne soient significatives. De même, nous observons une augmentation plus forte du score de description des points de vue auprès des répondants du second groupe évalué par rapport aux répondants du premier groupe évalué, mais cette différence n'est pas significative. En revanche, en ce qui concerne la mention de l'intention de publication, les répondants du premier groupe évalué progressent de manière plus significative que les répondants du second groupe évalué. La participation aux premiers ateliers d'EMI a donc un effet sur la mention des intentions de publication, comparé aux nouveaux ateliers.

3.1.3. Capacité à produire et justifier des jugements de fiabilité – H6b

Le score lié à la production et la justification d'un jugement de fiabilité diminue légèrement pour les deux groupes entre le questionnaire d'entrée et le questionnaire de sortie. Aucune différence significative n'est mesurée entre les deux groupes, indiquant qu'il n'est pas possible d'attribuer ces régressions à la participation à l'une ou l'autre des activités d'EMI.

Les conclusions sont similaires lorsque l'on observe les résultats au sein des deux échelles de fiabilité (sur le contenu et sur la source). Le score d'arguments sur le contenu reste constant entre les deux questionnaires pour les deux groupes. Le score d'arguments sur la source régresse pour les deux groupes, avec une réduction légèrement plus importante pour les répondants du premier groupe évalué, sans que cette différence ne soit pour autant significative.

À l'issue de l'examen des résultats sur les capacités de déconstruction et de production d'un jugement de fiabilité d'un contenu informationnel, nous ne pouvons pas confirmer l'hypothèse H6 selon laquelle la participation à une activité d'EMI qui articule de façon intégrée des apprentissages théoriques et pratiques améliore les compétences informationnelles des apprenants. À l'inverse, les quelques progressions significatives observées concernent plutôt les élèves qui ont participé à la

première version de ces ateliers, qui structure de façon séquentielle les apprentissages théoriques et pratiques.

3.2. Dimensions associées à la littératie des médias d'information

3.2.1. Motivation à s'informer – H7a

Au niveau de la motivation à s'informer, aucune différence significative n'a été mesurée entre les deux groupes évalués. Les répartitions des répondants dans les quatre catégories de motivation sont similaires, tant au questionnaire d'entrée que de sortie. Bien que l'on observe une légère réduction de la proportion d'élèves amotivés dans les deux groupes, et une légère réduction de la proportion d'élèves « neutres » pour le premier groupe évalué, aucune différence significative de progression n'est mesurée.

La majorité des répondants sont associés à la catégorie de motivation intrinsèque, et ce dès le questionnaire d'entrée.

3.2.2. Confiance dans les médias d'information – H7b

Le score moyen de confiance accordée aux médias d'information progresse légèrement entre le questionnaire d'entrée et le questionnaire de sortie, et ce pour les deux groupes. Si la progression est légèrement plus importante pour les élèves qui ont participé aux ateliers de la première phase, aucune différence significative n'a été mesurée. Nous ne pouvons donc pas conclure que la participation à l'une ou l'autre activité ait eu un effet particulier sur le niveau de confiance des élèves.

Cette conclusion est également valable pour chacune des propositions qui composent l'échelle de mesure de la confiance. Aucune différence de progression entre les deux groupes n'est observée. En outre, le niveau moyen de confiance des élèves est inférieur au niveau de confiance des journalistes.

Les résultats concernant la motivation à s'informer et la confiance accordée aux médias d'information ne permettent donc pas de confirmer l'hypothèse H7. Nous ne pouvons pas affirmer que la participation aux nouveaux ateliers d'EMI développe mieux les attitudes informationnelles que la participation aux premiers ateliers.

3.2.3. Comportements informationnels – H8

Enfin, en ce qui concerne les comportements informationnels des élèves, nous observons une différence significative de progression sur deux éléments. Tout d'abord, le nombre d'actions

d'interaction avec les contenus informationnels change pour les deux groupes entre le premier et le second questionnaire. Les élèves qui ont participé à la première version de l'activité d'EMI augmentent le nombre d'actions d'interaction qu'ils réalisent sur une semaine, alors que les élèves de la seconde activité réduisent le nombre d'actions. La différence de progression entre les groupes est significative. Cette différence concerne particulièrement le fait de commenter un contenu informationnel et le fait de le partager en privé.

Ensuite, bien que tous les répondants augmentent le nombre d'actes de personnalisation de leur environnement médiatique entre les deux questionnaires, une plus grande progression est mesurée pour les répondants du premier groupe évalué. Cette différence est significative. Nous observons également, pour les répondants du premier groupe évalué, une progression significative de la proportion des répondants qui défilent rapidement une information pour modifier les recommandations et qui choisissent de suivre volontairement un journaliste sur les réseaux sociaux. Ces changements significatifs de proportions ne sont pas observés au sein du second groupe évalué.

À côté de ces progressions, une autre différence est à noter et concerne la consommation médiatique hebdomadaire. Nous observons, au sein des participants à la première version des ateliers, une augmentation significative de la consultation de la presse écrite et des sites internet ou application des médias d'information. Aucune augmentation significative n'est observée au sein du groupe de participants à la seconde version des ateliers. Les progressions de consommation médiatique ne sont cependant pas différentes significativement entre les groupes, à l'exception d'une réduction de la consultation du journal télévisé pour le premier groupe, ce qui n'est pas le cas du second groupe. Cette différence est significative. Il n'y a aucune différence significative entre les groupes par rapport au nombre moyen de médias consommés sur une semaine.

Ces résultats indiquent que la participation aux premiers ateliers diversifie plus certains comportements informationnels des élèves, par rapport à la participation aux seconds ateliers. Notre hypothèse H8 ne peut donc pas être confirmée.

3.3. Discussion sur la deuxième question

À l'issue de l'examen de ces résultats, nous pouvons répondre à notre seconde question de recherche : « Quels sont les effets du degré d'articulation des apprentissages théoriques et pratiques dans des ateliers d'EMI sur le niveau de littératie des médias d'information de lycéens y participant ? »

Nous avons formulé quatre hypothèses. Les deux premières s'intéressent à un meilleur développement des connaissances et des compétences informationnelles suite à la participation de la version des ateliers d'EMI qui combinent les apprentissages théoriques et les apprentissages pratiques. La troisième s'intéresse au meilleur développement des attitudes, et la dernière interroge la diversification des comportements informationnels.

Aucune de ces hypothèses ne peut être confirmée compte tenu de nos résultats. Nous n'avons pas observé de progression du niveau de connaissances médiatiques, et ce pour l'ensemble des élèves. En revanche, les premiers ateliers semblent permettre aux élèves de mieux développer leur capacité à déconstruire un contenu informationnel, même si les progressions observées sont limitées. La capacité à produire un jugement de fiabilité d'une information ne s'améliore dans aucune des deux versions de l'activité d'EMI. Les attitudes informationnelles n'ont pas non plus été modifiées par la participation aux ateliers. Nous observons, par contre, une diversification des comportements pour les élèves qui ont participé à la première version de l'activité, mais pas pour les élèves de la seconde phase. En conclusion, la première version de l'atelier d'EMI a des effets positifs partiels sur les compétences et comportements informationnels des élèves qui y participent, comparée à la seconde version de l'atelier. Aucune différence d'effet n'a pu être démontrée concernant le développement des connaissances médiatiques et des attitudes informationnelles.

Au vu de nos conclusions pour notre première question de recherche, la faible progression voire l'absence de progression du niveau de chacune des dimensions évaluées ne sont en soi pas très étonnantes. Cependant, nous nous attendions malgré tout à des différences significatives en faveur de la seconde version des ateliers. En effet, la restructuration des ateliers s'appuie sur plusieurs recommandations, issues à la fois des sciences de l'éducation et de la recherche sur les interventions en éducation aux médias d'information. Du côté des sciences de l'éducation, nous nous sommes appuyés sur l'apprentissage expérientiel de Kolb (2015) en intégrant une phase réflexive sur les séances et le processus de production du contenu par les élèves. Nous avons également suivi les recommandations établies par Tamboer, Daalmans, Molenaar, et al. (2022) qui suggèrent que les interventions en littératie des médias d'information doivent être accessibles, interactives et présenter des contenus sur mesure. Au niveau de l'interactivité, les chercheurs proposent d'engager activement les apprenants et de faire en sorte que les interventions favorisent les interactions sociales. La première version de l'atelier de l'ESJ Lille permettait déjà aux élèves de s'investir de manière active dans la production d'un contenu informationnel avec des journalistes, mais spécifiquement à partir des trois dernières séances. Nous avons donc cherché à inclure des exercices interactifs dès les

premières séances. En modifiant la structure de l'intervention autour de l'interactivité, nous avons également fait en sorte que les séances s'organisent au départ des pratiques des élèves, ce qui permet d'avoir une discussion plus horizontale entre les élèves et les journalistes. Les journalistes ne sont ainsi plus uniquement perçus comme des experts car les élèves prennent une place centrale dans la discussion et la transmission de savoirs. Cela suit les approches pédagogiques de Freire (2000), mais également les recommandations de Masterman lorsqu'il a établi les dix-huit principes de l'éducation aux médias (Jolls & Wilson, 2014). En effet, Freire soutient que les apprenants participent à la création de connaissances et qu'il est nécessaire de développer un dialogue horizontal, plutôt que vertical, entre les enseignants et les apprenants. Les dix-huit principes établis par Masterman vont dans le même sens et soulignent que les apprenants devraient prendre plus de responsabilités et avoir plus de contrôle dans leurs apprentissages. La mise en place de ces différentes recommandations ne semble cependant pas avoir eu d'effet par rapport à la première version des ateliers de l'ESJ Lille. L'hypothèse que nous émettons pour expliquer ces résultats concerne la mise en place effective de cette nouvelle version de l'atelier. En effet, nous n'avons pas eu de contrôle sur ce que les journalistes ont réellement mis en place dans les classes, et la façon dont ils se sont approprié les nouveaux exercices. En modifiant les ateliers et en développant un protocole à suivre pour homogénéiser les exercices entre les classes, nous avons réduit la liberté des journalistes dans leur façon de mettre en place ces exercices et avons imposé une forme de rigidité dans la conduite des ateliers. Cette contrainte a pu provoquer des difficultés d'appropriation des ateliers par les journalistes car les modifications proposées les éloignent de leurs habitudes pédagogiques et de leur façon de fonctionner avec des élèves. De plus, la restructuration des ateliers dans la seconde version a potentiellement réduit la maitrise perçue par les journalistes des contenus pédagogiques, ce qui pourrait impliquer une transmission moins claire des savoirs aux élèves, et ainsi expliquer le manque de progression pour chaque dimension évaluée.

4. Question n°3 : Quelles sont les associations entre les dimensions de la littératie des médias d'information ?

Notre troisième question de recherche s'intéresse au lien d'association entre les dimensions évaluées qui sont comprises dans et associées à la littératie des médias d'information. Cette question est subdivisée en deux parties : « Comment les dimensions comprises dans et associées à la littératie des médias d'information interagissent-elles entre elles ? » et « Comment les progressions de ces dimensions interagissent-elles entre elles à la suite des ateliers d'EMI ? ».

Pour y répondre, nous observons dans un premier temps les liens entre les six dimensions qui ont déjà été attestés dans la littérature afin de les comparer avec nos résultats (Figure 38). La littérature discute d'un lien d'association entre les connaissances sur l'environnement médiatique et la confiance accordée aux médias d'information (Paisana et al., 2020), la capacité à produire un jugement de fiabilité (Chan et al., 2021; Chung et al., 2022; Ku et al., 2025), et les comportements informationnels (Callecod-Weinrich & Krek, 2025; Chan et al., 2021; Vraga & Tully, 2021). La confiance accordée aux médias est également liée à la capacité à produire un jugement de fiabilité (Kožuh & Čakš, 2023; Tu, 2024), et aux comportements informationnels (Wu et al., 2023). Ces derniers sont par ailleurs liés à l'ensemble des autres dimensions que nous évaluons, les connaissances, la confiance, mais également le jugement de fiabilité (Deng & Ahmed, 2025), la capacité à déconstruire un contenu informationnel (B. Kim, 2023), ainsi que la motivation à s'informer (Ahmed, 2023). Ceci renvoie à l'idée que les comportements informationnels sont une conséquence de toutes les autres dimensions, et qu'ils constituent une dimension souvent prise en compte dans les recherches sur la littératie des médias d'information. À l'inverse, la motivation à s'informer ne semble pas souvent étudiée en association avec les autres dimensions. Ces liens sont présentés de façon schématique ci-dessous, dans la Figure 38, et constituent notre hypothèse H9.

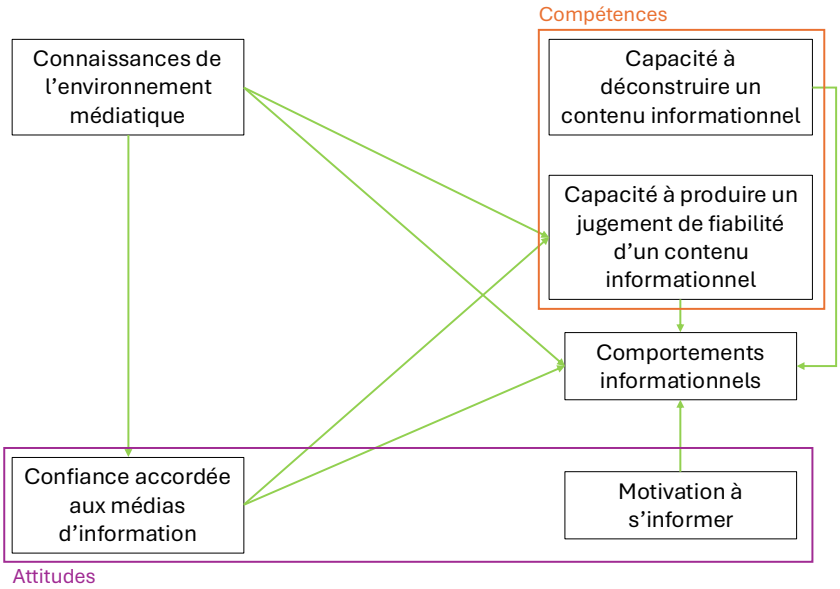


Figure 38 – Associations établies entre les dimensions

Nous discutons ensuite des liens qui n'ont pas été observés dans la littérature, de façon plus exploratoire. La Figure 39 suivante rappelle les associations qui sont investiguées dans notre recherche.

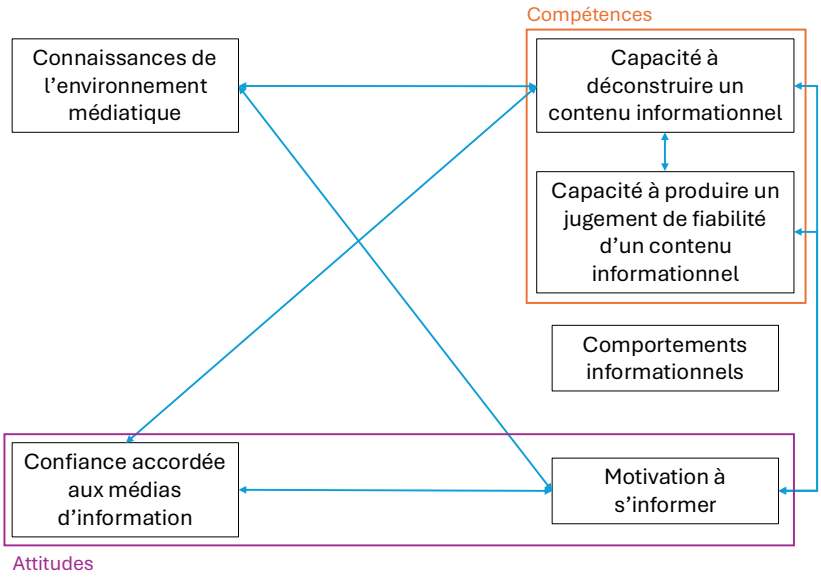


Figure 39 – Liens entre les dimensions à explorer

4.1. Liens entre les dimensions – H9

Nous commençons par examiner les résultats de l'analyse de corrélations en termes de nombre d'associations décelées, afin de confirmer ou infirmer les liens discutés dans la littérature, et de documenter les liens que nous avons explorés. Nous détaillons ensuite ces relations. Étant donné que les résultats observés sont différents entre les deux questionnaires, nous combinons les résultats du pré-test et du post-test pour comparer les liens discutés dans la littérature et les liens observés dans nos résultats.

La Figure 40 présente les différences entre les corrélations hypothétiques et les corrélations observées dans notre recherche. Une flèche pleine verte indique une corrélation qui existe dans le pré-test et dans le post-test. Une flèche pointillée verte indique une corrélation confirmée dans l'un ou l'autre des questionnaires. Enfin, une flèche rouge indique que la corrélation n'a pas été confirmée dans nos résultats, bien qu'elle soit discutée dans la littérature.

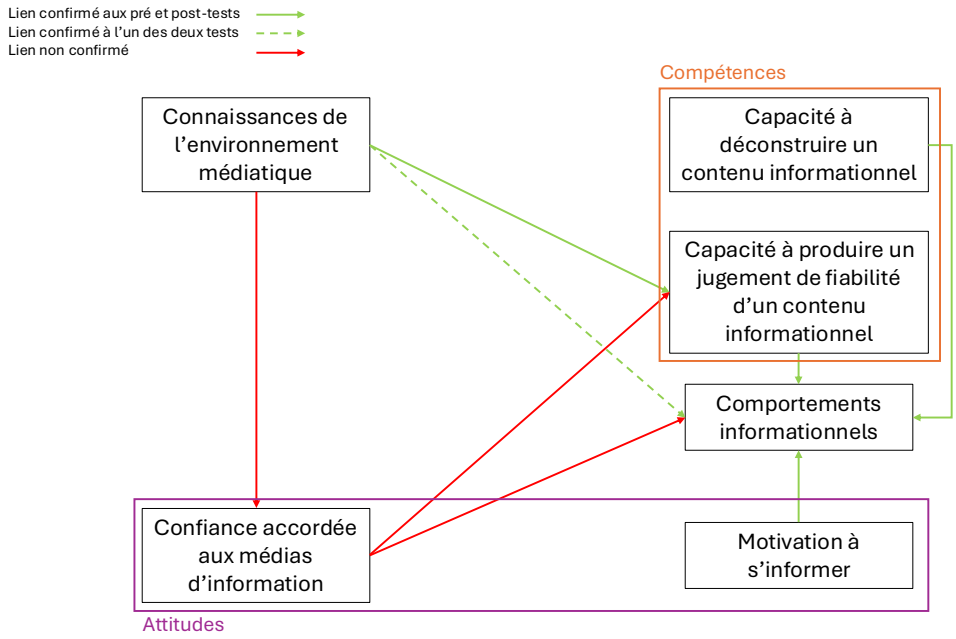


Figure 40 – Analyse des corrélations discutées dans la littérature

De cette façon, nous remarquons que sur les huit liens établis dans la littérature, cinq ont été confirmés par nos résultats. Des liens existent ainsi entre les connaissances médiatiques et les comportements informationnels, les connaissances et la capacité à produire un jugement de fiabilité, la motivation à s'informer et les comportements informationnels, et les comportements informationnels et les capacités de déconstruction et de production d'un jugement de fiabilité. Nous n'avons, en revanche, pas pu confirmer de lien entre les connaissances et la confiance, entre la confiance et les comportements informationnels, et entre la confiance et la capacité à juger de la fiabilité.

Ces résultats permettent de valider partiellement l'hypothèse H9 selon laquelle les dimensions de la littératie des médias d'information étudiées dans notre recherche reproduisent les relations soulignées dans la littérature. Les corrélations sont relativement similaires entre nos résultats et la littérature, à l'exception des corrélations avec la dimension de confiance accordée aux médias d'information.

En ce qui concerne les sept autres associations potentielles, nos résultats en constatent six. La Figure 41 présente les liens observés. Tout comme pour le schéma précédent, une flèche pleine bleue indique une corrélation qui existe dans le pré-test et dans le post-test. Une flèche pointillée bleue indique une corrélation confirmée dans l'un ou l'autre des questionnaires. Une flèche rouge indique que la corrélation n'existe pas.

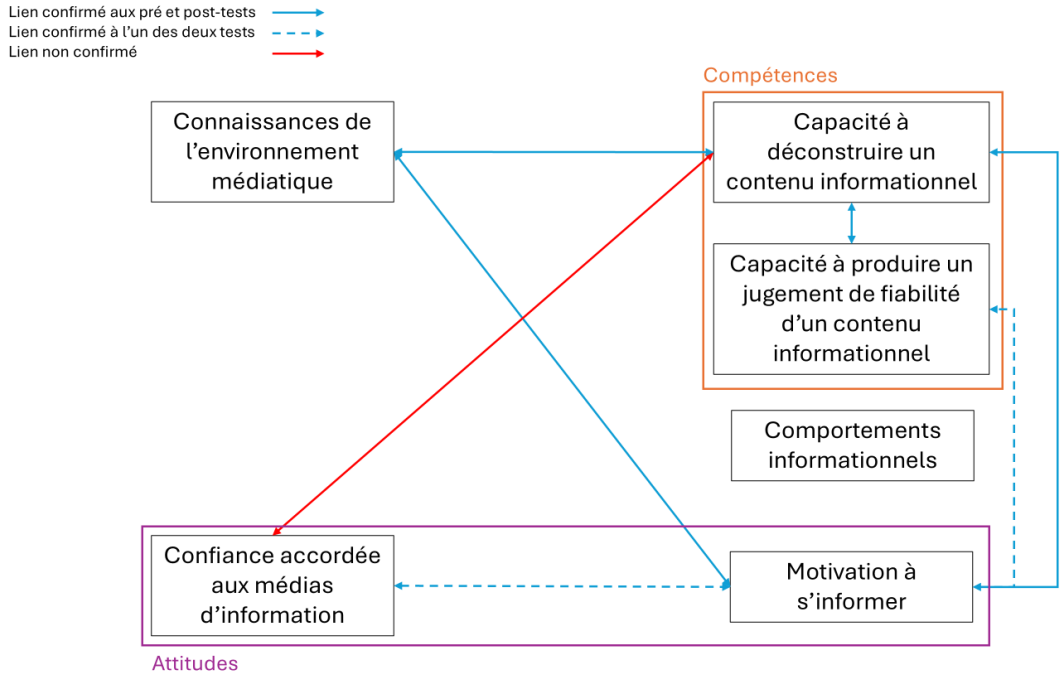


Figure 41 – Analyse des corrélations explorées

Ainsi, les connaissances de l'environnement médiatique sont associées à la motivation à s'informer et à la capacité à déconstruire un contenu informationnel. La motivation est associée à la confiance accordée aux médias d'information, à la capacité à déconstruire un contenu informationnel et à la capacité d'en juger de la fiabilité. Les capacités de déconstruction et de production d'un jugement de fiabilité sont également associées. Nous n'avons pas pu confirmer qu'il existe un lien entre la confiance accordée aux médias d'information et la capacité à déconstruire un contenu informationnel.

Puisque ces corrélations ne sont pas étudiées dans la littérature, nous n'avions pas formulé d'hypothèse précise sur les liens potentiels entre les dimensions. Cependant, cette approche exploratoire permet de souligner l'importance d'évaluer les différents liens entre les composantes de la littératie des médias d'information.

4.2. Liens entre les progressions – H10

Enfin, nos résultats ne nous permettent pas de tester l'hypothèse H10 concernant les corrélations entre les progressions pour chacune des dimensions.

En effet, étant donné que nous n'avons pu confirmer aucune progression significative, aucun lien de corrélation ne peut être mesuré entre ces progressions. Il n'est donc pas possible de vérifier que les associations de progression suivent les mêmes tendances que les dimensions en tant que telles.

4.3. Discussion sur la troisième question

Nous pouvons dès lors répondre à notre troisième question de recherche : « Comment les dimensions comprises dans et associées à la littératie des médias d'information interagissent-elles entre elles et comment les progressions de ces dimensions interagissent-elles entre elles à la suite des ateliers d'EMI ? ».

Nos résultats montrent que les dimensions que nous évaluons en tant que composantes de la littératie des médias d'information ou qui lui sont associées sont généralement corrélées aux autres dimensions. La confirmation partielle de notre hypothèse de recherche nous permet de dire que les corrélations observées dans notre recherche suivent les corrélations étudiées dans la littérature, à l'exception des corrélations liées à la confiance accordée aux médias d'information. En ce qui concerne la deuxième partie de cette dernière question de recherche, nos résultats ne nous permettent pas répondre à la sous-question « Comment les progressions de ces dimensions interagissent-elles entre elles à la suite des ateliers d'EMI ? ».

La Figure 42 ci-dessous résume les liens d'association démontrés par les résultats de notre recherche. Les flèches vertes montrent les liens issus de la littérature, et les flèches bleues les liens exploratoires confirmés par nos résultats. Nous observons ainsi que la motivation à s'informer est associée à l'ensemble des dimensions, et qu'elle semble donc être une dimension centrale à la littératie des médias d'information. À l'inverse, la confiance accordée aux médias d'information est plutôt détachée du reste des dimensions. Les connaissances sur l'environnement médiatique et les comportements informationnels sont associés à toutes les dimensions à l'exception de la confiance. Il en va de même pour les dimensions qui constituent les compétences. Par ailleurs, la corrélation la plus forte issue de nos résultats est l'association entre les capacités à déconstruire un contenu informationnel et à produire un jugement de fiabilité de ce contenu. La corrélation la plus faible qui a été constatée est l'association entre les connaissances et la motivation.

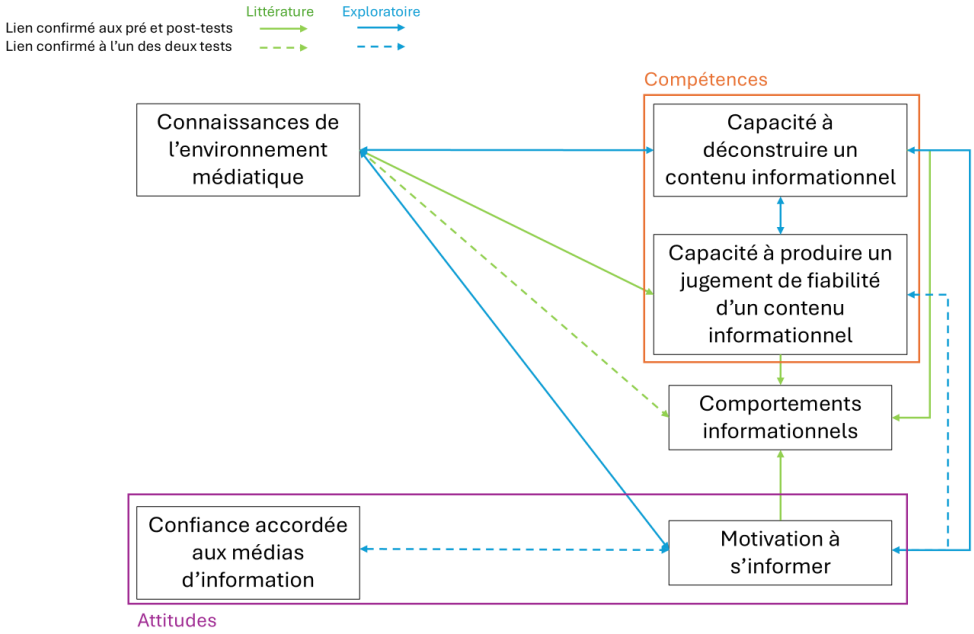


Figure 42 – Ensemble des associations entre les dimensions établies par nos résultats

Ces résultats nous permettent de nous positionner par rapport à notre conception de la littératie des médias d'information. Nous considérons que les connaissances sur l'environnement médiatique, et les compétences de déconstruction d'un contenu informationnel et de production d'un jugement de fiabilité, constituent le cœur de la littératie des médias d'information. Nos résultats semblent concorder avec cette approche puisque ces trois dimensions sont associées entre elles, et sont associées aux mêmes dimensions. Nous considérons les comportements informationnels et les attitudes comme des expressions du niveau de littératie des médias d'information. Les corrélations discutées dans la littérature qui concernent les comportements informationnels établissent des relations causales en suggérant que ces comportements sont déterminés ou influencés par les autres dimensions. Si notre recherche ne permet pas de déterminer la direction des corrélations, nous pouvons tout de même émettre l'hypothèse que les liens qui concernent les comportements informationnels suivent ces mêmes directions de causalité. Cela nous permet de conforter notre idée selon laquelle les comportements informationnels sont une expression du niveau de littératie des médias d'information plutôt que le cœur de la littératie. En ce qui concerne les attitudes, nous observons tout d'abord que la motivation à s'informer est associée à l'ensemble des autres dimensions. Nos résultats et ceux de la littérature ne permettent cependant pas de déterminer la direction de ces associations. La confiance accordée aux médias est, quant à elle, uniquement associée à la motivation. Ces constats ambivalents concernant les associations des attitudes avec les autres dimensions appuient le fait que nous ne considérons pas ces attitudes comme le noyau de la littératie des médias d'information. Néanmoins, il est nécessaire de souligner que notre recherche ne nous

permet pas d'évaluer le sens des relations entre les dimensions que nous avons mesurées. Les liens de corrélation qui ont été confirmés par nos résultats nous permettent simplement de documenter la façon dont les dimensions s'associent dans cette conceptualisation de la littératie des médias d'information. Il serait alors intéressant d'étudier le sens de ces corrélations, afin de mieux comprendre le rôle de chaque dimension et ses influences potentielles sur les autres.

La suite de cette section s'attache à confronter les résultats pour chaque dimension à la littérature. Tout d'abord, nous observons que la dimension de **motivation à s'informer** est associée significativement et positivement à l'ensemble des dimensions. Or, comme nous le montrent les schémas précédents, la littérature ne l'étudie que rarement en tant que dimension à part entière. Elle est souvent associée aux comportements informationnels (Ahmed, 2023), mais n'est jamais étudiée en lien avec les autres dimensions de la littératie des médias d'information. Elle semble cependant jouer un rôle central en tant que composante de la littératie des médias d'information, puisqu'elle est associée à la fois aux connaissances, aux compétences, et aux comportements informationnels. Cette conclusion rejoint les recommandations de Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al. (2022) qui suggèrent qu'en se concentrant plus particulièrement sur la motivation des jeunes, cela augmentera leur application de leur littératie des médias d'information. Les théories des comportements planifiés et de l'autodétermination, qui discutent de la motivation et de ses effets sur les comportements, vont également dans ce sens (Maksl et al., 2015). De façon plus générale, le fait que la motivation semble être un élément fondamental pour développer la littératie des médias d'information coïncide aussi avec l'un des principes de Masterman sur l'éducation aux médias. L'efficacité de la littératie médiatique peut être mesurée selon l'implication et la motivation des apprenants (Masterman, 1985). La motivation telle que discutée par Masterman ne concerne pas directement la motivation à s'informer, mais plutôt l'intérêt des apprenants. Cependant, appliquée à la littératie des médias d'information, nous pouvons considérer que l'intérêt des apprenants pour les médias d'information et l'information d'actualité peut passer par la motivation à s'informer.

La corrélation entre les **compétences** ne semble pas étudiée dans la littérature, or cette corrélation est l'association la plus forte observée dans nos résultats. Par ailleurs, nous remarquons que chacune de ces deux dimensions est associée à quatre des cinq autres dimensions. Elles semblent donc constituer le cœur de la littératie des médias d'information. Nos résultats confirment le lien entre ces compétences et les comportements informationnels discuté dans la littérature. Les compétences sont également toutes les deux associées aux connaissances sur l'environnement médiatique, malgré que

seule la relation entre les connaissances et la production de jugement de fiabilité soit discutée dans la littérature.

Les **comportements informationnels** sont également liés à quatre des cinq autres dimensions, tout comme les connaissances sur l'environnement médiatique, qui sont souvent comprises comme un élément central de l'évaluation de la littératie des médias d'information. Une partie de la littérature sur la littératie des médias d'information discute des *news literacy behaviors* en tant que « comportements qui apparaissent quand les individus interagissent avec du contenu informationnel de façon critique »[55] (Vraga et al., 2021). Partant de cette idée, Swart (2021) considère que ces comportements littérés sont associés aux connaissances sur la construction sociale de l'information d'actualité, et que la littératie des médias d'information est une connaissance située. Notre approche des comportements informationnels s'écarte cependant de cette perspective car nous nous focalisons moins sur la réflexion critique que sur les actions concrètes par rapport aux médias d'information. En cela, nous nous rapprochons plutôt des perspectives décrites par Tamboer, Kleemans, Molenaar, et al. (2022). Les chercheurs n'ont pas trouvé de lien entre ces deux dimensions et expliquent cela par l'effet Dunning-Kruger en justifiant qu'un niveau plus élevé de connaissances peut amener à sous-estimer ses modes de consommation des informations d'actualité. Contrairement à leur étude, nos résultats montrent un lien d'association entre ces dimensions dans au moins un questionnaire. Les comportements informationnels sont également discutés dans la littérature par rapport à leurs liens avec les compétences en littératie des médias d'information. B. Kim (2023) établit un lien entre l'évaluation des contenus informationnels et le fait de consommer de l'information auprès de ses pairs pour en discuter. Deng et Ahmed (2025), de leur côté, soulignent le fait que les individus partagent moins de contenus informationnels douteux lorsqu'ils jugent que ces contenus ne sont pas fiables. Ces associations sont confirmées dans notre recherche.

La majorité des chercheurs qui évaluent la littératie des médias d'information le font au départ d'un niveau de **connaissances**. Elles sont alors généralement associées aux autres dimensions de la littératie des médias d'information. Mis à part le lien avec la confiance, nos résultats permettent de confirmer que la connaissance est associée à toutes les autres dimensions évaluées dans cette thèse. Dans leur recherche, Paisana et al. (2020) indiquent que les répondants qui ont un score élevé de connaissances sur l'environnement médiatique ont tendance à avoir une plus haute confiance dans les informations d'actualité. Nos résultats ne confirment pas cette conclusion. Cela peut être expliqué par

[55] [Traduction personnelle] "behaviors that occur when people engage with news content in a critical and mindful manner" (p. 8)

une différence de profils de répondants. L'étude de Paisana et al. s'appuie les données de confiance issues du *Reuters Digital News Report 2018*, qui souligne le fait que le Portugal (pays d'origine des participants de leur étude) présente un niveau de confiance dans les médias d'information très élevé par rapport aux autres pays. Dans le même rapport, la France apparait comme l'un des pays qui accorde le moins de confiance aux médias d'information (Newman et al., 2018). Ces différences de profils de répondants peuvent jouer un rôle sur nos résultats. Nombreux chercheurs soulignent le lien entre les connaissances et les compétences en littératie des médias d'information, particulièrement en regard de la désinformation (Chan et al., 2021, 2024; Murrock et al., 2018). Au plus un individu aurait un niveau élevé de connaissances sur l'environnement médiatique, au plus il serait capable de discerner les informations trompeuses et d'évaluer et analyser l'information d'actualité. Dalisay et Yamamoto (2024) discutent également du fait que les connaissances en littératie des médias d'information peuvent prédire les comportements littérés. En plus de ces associations, nos résultats montrent un lien positif entre les connaissances et la motivation à s'informer, qui n'était pas mesuré dans la littérature. Loh et al. (2023) définissent pourtant la littératie des médias d'information comme la « prise de conscience des structures de connaissances des informations qui stimule la motivation personnelle à lire »[56], sans pour autant mesurer le lien entre ces dimensions.

Enfin, la **confiance accordée aux médias d'information** est la dimension la plus mise à l'écart dans nos résultats, alors qu'elle est souvent étudiée dans la littérature. Seule une corrélation avec la motivation à s'informer est significative, et elle ne l'est que lors du post-test. Cela est étonnant car plusieurs études ont montré le lien entre la confiance accordée aux médias et un haut niveau de connaissances sur l'environnement médiatique (Paisana et al., 2020), ou encore entre la confiance et les *news literacy behaviors* que nous considérons comme regroupant les capacités à déconstruire un contenu informationnel et à produire un jugement de la fiabilité, ainsi que les comportements informationnels (Wu et al., 2023). Notre méthodologie pour mesurer la confiance se base sur l'échelle de mesure du scepticisme de Maksl et al. (2015). Leur recherche montre un lien positif entre le scepticisme et les connaissances sur l'environnement médiatique, lien que nos résultats ne confirment pas. Nous émettons ainsi l'hypothèse que l'adaptation de cette échelle pour mesurer la confiance pourrait être la raison de ces résultats divergents.

Nous observons donc plusieurs points de convergence entre nos résultats et les associations soulignées dans la littérature. Nos résultats soulignent aussi, et surtout, le fait que de nombreuses associations sont encore trop peu explorées. En conceptualisant la littératie des médias d'information

[56] [Traduction personnelle] "awareness of news knowledge structures, which drives personal reading motivation" (p. 319)

en partant des six dimensions évaluées dans cette thèse, nous proposons une nouvelle façon de comprendre et d'étudier cette forme de littératie. Nos résultats nous permettent de considérer que cette conceptualisation propose un cadre cohérent qui étend le concept, ainsi qu'une définition structurée des dimensions qui le composent.

5. Synthèse de l'interprétation

Ce cinquième chapitre passe en revue l'ensemble des résultats du chapitre précédent pour répondre aux questions de recherche et hypothèses formulées au début de cette recherche. Il présente chacune des questions et répond systématiquement aux hypothèses associées, tout en confrontant les résultats à la littérature.

La première question de recherche interroge l'évolution du niveau de littératie des médias d'information entre des lycéens qui ont participé à un atelier d'EMI et des lycéens qui n'ont pas participé à un atelier d'EMI. Les résultats de notre étude ne montrent aucune différence entre les groupes de répondants. Le niveau de littératie des médias d'information ne progresse pas entre les deux questionnaires, ni sur les dimensions qui la composent (connaissances et compétences informationnelles), ni sur les dimensions qui lui sont associées (attitudes et comportements informationnels). Toutes les hypothèses et sous-hypothèses ont ainsi été invalidées. Pour la majorité des dimensions, ces résultats ne coïncident pas avec la littérature qui démontre plutôt un effet positif des interventions d'EMI sur le niveau de littératie des médias d'information des participants.

La seconde question de recherche interroge les effets de deux versions d'un atelier d'EMI sur le niveau de littératie des médias d'information de lycéens. Ces versions diffèrent par leur articulation des apprentissages théoriques et pratiques. La première version présente une articulation dite séquentielle, qui distingue les apprentissages théoriques des apprentissages pratiques. La seconde version propose une articulation dite intégrée, qui réunit les apprentissages théoriques et pratiques. Les résultats montrent peu de différences significatives entre les deux groupes de lycéens. Lorsqu'elles existent, ces différences vont plutôt en faveur des participants à la première version de l'atelier d'EMI. En effet, les premiers ateliers semblent permettre aux élèves de mieux développer leur capacité à déconstruire un contenu informationnel, même si les progressions observées sont limitées, ainsi que leurs comportements informationnels. Les connaissances médiatiques et les capacités à produire un jugement de fiabilité ne progressent dans aucune des versions de l'atelier d'EMI. À nouveau, ces résultats ne sont pas ceux que nous espérions. En suivant les recommandations

formulées en éducation aux médias ou provenant des sciences de l'éducation, nous nous attendions à ce que la restructuration des ateliers et la focale sur l'interactivité aient un effet positif auprès des participants sur le développement de leur niveau de littératie des médias d'information.

Enfin, la dernière question de recherche questionne les relations entre les dimensions évaluées. Plus de la moitié des corrélations discutées dans la littérature sont observées dans nos résultats. À celles-ci s'ajoutent également six nouvelles corrélations, qui ne semblent pas être explorées dans la littérature. Ces corrélations permettent de souligner l'importance de la motivation à s'informer, qui est corrélée significativement à l'ensemble des autres dimensions, ainsi que l'importance des capacités à déconstruire un contenu informationnel et à produire un jugement de fiabilité, qui sont corrélées à quatre des autres dimensions. Celles-ci sont cependant moins fréquemment étudiées dans la littérature. Nos résultats confirment aussi l'importance des connaissances médiatiques et des comportements informationnels. La dimension de confiance envers les médias d'information est la dimension la plus mise à l'écart par rapport aux autres, bien qu'elle soit souvent étudiée dans la littérature. Ces associations sont cohérentes avec notre conceptualisation de la littératie des médias d'information. Au vu de l'absence de progression entre les dimensions, nous n'avons pas été en mesure de vérifier les liens de corrélation entre les progressions pour chaque dimension.

Les résultats obtenus, et plus particulièrement l'invalidation de la majorité de nos hypothèses, nous conduisent à nous interroger sur les limites de notre recherche. Le chapitre suivant propose une analyse réflexive de la démarche que nous avons adoptée, afin de formuler des recommandations et des perspectives pour conclure ce travail.

PARTIE 6 – IL ÉTAIT UNE FIN : CONCLUSION, LIMITES & PERSPECTIVES

« C'est parce que tout a une fin que tout est si beau. »
– Charles-Ferdinand Ramuz,
Les Femmes dans les vignes : Et autres nouvelles

Ce dernier chapitre propose un retour sur l'ensemble du travail de recherche que nous avons mené. Il commence, dans un premier temps, par une synthèse générale de la thèse et discute des objectifs de recherche, de la méthodologie adoptée, et des résultats obtenus. Dans un second temps, il aborde les limites de notre travail et de leur potentielle influence sur nos conclusions. Enfin, le chapitre ouvre des pistes de recherche, qui visent à prolonger les discussions initiées dans cette thèse.

1. Synthèse générale de la thèse

Nous avons débuté cette thèse en soulignant l'importance, dans une démocratie participative saine, d'un accès à de l'information d'actualité de qualité afin que les citoyens puissent prendre des décisions éclairées et faire agir leur citoyenneté. Nous avons également mis en évidence les changements dans le paysage informationnel et leurs effets à la fois sur les publics et la réception, ainsi que sur les journalistes et la diffusion d'informations d'actualité. Dans ce sens, nous avons constaté qu'internet, et particulièrement les réseaux sociaux, permet de nouvelles modalités de transmission de l'information aux côtés de la presse, de la radio et de la télévision. Plusieurs difficultés apparaissent alors : une augmentation de la quantité d'informations d'actualité, qui complexifie le paysage médiatique et donc la navigation dans ce paysage ; la redéfinition des rôles des individus, tant au niveau de la réception que de la diffusion, qui trouble la délimitation de ce à quoi renvoie l'information d'actualité et le journalisme, ainsi que la distinction entre l'opinion et le fait ; ou encore un accès à l'information qui peut être indirect, notamment du fait des algorithmes, nécessitant que le public soit conscient des biais auxquels il peut faire face. Ces difficultés contribuent à créer un climat de méfiance et d'incertitudes face aux médias d'information, amenant les questions de la désinformation et de la mésinformation comme des enjeux sociétaux majeurs. Elles compliquent ainsi l'accès, pour les citoyens, à de l'information d'actualité de qualité, ce qui peut entrainer une menace pour le maintien d'un système démocratique sain.

Nous avons ensuite discuté du fait que l'éducation aux médias est une réponse à ces enjeux car elle vise à développer des compétences de sélection, d'évaluation et de réflexion critique de l'information.

L'éducation aux médias évolue en fonction des objets auxquels elle s'intéresse (image, communication, médias d'information) et s'institutionnalise jusqu'à intégrer les programmes scolaires en France sous l'appellation EMI : éducation aux médias et à l'information, où elle est alors principalement travaillée au départ des médias d'information. C'est en suivant cette approche qu'émergent les ateliers d'EMI de l'École Supérieure de Journalisme de Lille. L'ESJ Lille est une école supérieure qui forme principalement aux métiers autour du journalisme pour des étudiants, et qui organise en parallèle des interventions d'EMI pour des élèves âgés de 9 à 20 ans. Nous avons présenté une recherche préliminaire à cette thèse qui a été réalisée pour mesurer les effets d'un atelier d'EMI organisé par l'ESJ Lille. Celle-ci a montré que les élèves qui ont participé aux ateliers ont développé leur capacité à identifier les formats et les techniques utilisées dans la production de contenus informationnels, mais qu'ils n'ont en revanche pas développé leur esprit critique. L'ESJ Lille a souhaité lancer une seconde recherche, à plus large échelle, pour évaluer les effets d'autres ateliers sur d'autres dimensions. C'est dans cette perspective qu'a émergé le projet de cette thèse.

Nous avons alors soulevé deux questions générales : quels sont les effets des ateliers d'EMI que l'on cherche à évaluer ? et comment les évaluer ? Pour y répondre, nous avons choisi de nous concentrer sur un concept spécifique, celui de la *news literacy*. Il s'agit d'un concept tiré de la littératie médiatique, avec une focale sur les médias d'information et l'information d'actualité. Partir de la *news literacy* nous permet, dans un premier temps, de définir de façon plus concrète les effets des ateliers à évaluer. En définissant ces effets, nous avons formulé trois questions de recherche qui se structurent autour de la *news literacy*. Nous avons pu, dans un second temps, développer une méthode d'évaluation pour répondre à ces questions de recherche.

1.1. Reconceptualiser la « news literacy »

En choisissant de travailler sur le concept de *news literacy*, nous nous sommes heurtés à une première difficulté : sa pluralité de définitions et de méthodes d'évaluation. Le concept s'appuie sur la définition de la littératie médiatique. Tout comme pour cette dernière, nous avons constaté que la définition de la *news literacy* ne fait pas consensus dans la littérature. Elle renvoie tantôt à des connaissances, tantôt à des compétences. Certains auteurs en parlent en tant que comportements, sous l'appellation *news literacy behaviors*, et d'autres mentionnent les attitudes qui influencent ces comportements.

Nous avons alors choisi de nous concentrer sur ces quatre éléments (connaissances, compétences, attitudes et comportements) pour dresser une cartographie de la façon dont la *news literacy* est

étudiée, et rendre compte de la diversité des approches théoriques qui en discutent. Dans cette optique, nous considérons que la *news literacy* est un ensemble de connaissances et de compétences, et que les attitudes et comportements informationnels sont les intentions et les manifestations de ces connaissances et compétences. La *news literacy* se focalise sur des objets qui sont eux-mêmes difficilement définissables : l'information d'actualité et les médias d'information. En proposant de les redéfinir, nous avons choisi de traduire *news literacy* en tant que « littératie des médias d'information ». Nous l'avons définie comme étant l'ensemble des compétences et des connaissances nécessaires pour accéder, évaluer et analyser les informations d'actualité au regard des critères qui les définissent, ainsi que comprendre et naviguer dans le paysage médiatique changeant dans lequel ces informations d'actualité sont produites et distribuées par les médias d'information, et consommées par leurs publics.

Nous avons ensuite mis en évidence six dimensions, associées aux quatre catégories (connaissances, compétences, attitudes et comportements), qui sont généralement discutées dans la littérature en lien avec la littératie des médias d'information : les connaissances sur l'environnement médiatique, la capacité à déconstruire un contenu informationnel, la capacité à produire et justifier un jugement de fiabilité par rapport à un contenu informationnel, la motivation à s'informer, la confiance accordée aux médias d'information, et les comportements informationnels. Nous avons montré comment ces dimensions sont étudiées dans la littérature, et présenté pour chacune plusieurs indicateurs et méthodologies d'évaluation. Dans cette partie de cadrage, nous avons aussi présenté plusieurs recherches qui se sont intéressées aux effets d'interventions d'EMI sur le niveau de littératie des médias d'information de leurs participants. Nous avons alors démontré la pluralité des résultats ainsi que la diversité des formats d'interventions et des publics ciblés.

En reconceptualisant de la sorte le concept de *news literacy*, nous avons posé les bases théoriques et méthodologiques pour la suite de notre recherche.

1.2. Évaluer les effets d'interventions en EMI

Après avoir défini la littératie des médias d'information, sélectionné les six dimensions sur lesquelles notre recherche s'interroge, et souligné le manque de consensus sur les effets des interventions d'EMI, nous avons formulé trois questions de recherche et leurs hypothèses. Nous avons également présenté notre terrain de recherche, localisé dans les lycées des Hauts-de-France. Parmi l'ensemble des ateliers proposés par l'ESJ Lille, un atelier a été sélectionné. Il s'agit d'une intervention qui s'organise en six séances de deux heures, réparties sur six semaines, durant lesquelles un journaliste

anime une classe d'élèves. Les trois premières séances se concentrent sur des enjeux liés à l'environnement informationnel, les trois dernières se consacrent à la production d'un contenu informationnel par les élèves.

Notre première question de recherche a été présentée comme suit : comment évolue le niveau de littératie des médias d'information de lycéens participant à des ateliers d'éducation aux médias d'information (EMI) avec des journalistes ? Notre première hypothèse (H1) suppose que les ateliers d'EMI améliorent les connaissances médiatiques. Notre seconde hypothèse (H2) suppose que les ateliers d'EMI améliorent les compétences informationnelles des lycéens. Notre troisième hypothèse (H3) suppose que les ateliers d'EMI améliorent les attitudes liées aux médias d'information des lycéens. Enfin, notre quatrième hypothèse (H4) suppose que les ateliers d'EMI diversifient les comportements informationnels des lycéens.

Afin de comparer plusieurs formats pédagogiques, nous avons réalisé notre recherche en deux phases. La première s'est intéressée aux ateliers tels qu'ils existaient préalablement à notre recherche. Dans la seconde phase, nous avons restructuré ces ateliers pour suivre des recommandations issues à la fois de l'éducation aux médias et des sciences de l'éducation. Nous avons ainsi distingué d'un côté des interventions qui s'organisent selon une articulation des apprentissages dite « séquentielle », séparant les exercices théoriques et les exercices pratiques, et de l'autre des interventions organisées selon une articulation dite « intégrée », mélangeant les exercices théoriques et les exercices pratiques. Cette comparaison est interrogée dans notre seconde question de recherche : quels sont les effets du degré d'articulation des apprentissages théoriques et pratiques dans des ateliers d'EMI sur le niveau de littératie des médias d'information de lycéens y participant ? Tout comme pour la première question, nous avons émis quatre hypothèses : une articulation intégrée des apprentissages théoriques et pratiques développe mieux les connaissances médiatiques (H5), les compétences informationnelles (H6), et les attitudes liées aux médias d'information (H7) des lycéens, et diversifie plus les comportements informationnels des lycéens (H8), qu'une approche séquentielle des apprentissages.

Enfin, afin de tester notre cadre conceptuel sur la littératie des médias d'information, nous avons formulé la troisième question de recherche suivante : comment les dimensions comprises dans et associées à la littératie des médias d'information interagissent-elles entre elles, et comment les progressions de ces dimensions interagissent-elles entre elles à la suite des ateliers d'EMI ? Les hypothèses formulées pour cette question supposent que les relations entre les dimensions (H9) et que les associations entre les progressions pour chaque dimension (H10) sont identiques aux relations identifiées dans la littérature.

Pour répondre à ces trois questions, nous avons développé un questionnaire, destiné aux participants aux ateliers d'EMI, qui reprend chacune des six dimensions évoquées dans le cadre théorique en créant des indicateurs spécifiques pour chacune d'elles :

- La connaissance de l'environnement médiatique est mesurée au départ du score à dix questions à choix unique ;
- La capacité de déconstruction d'un contenu informationnel est mesurée par les critères mobilisés par l'élève pour décrire un contenu informationnel ;
- La capacité de production et de justification de la fiabilité d'un contenu informationnel est mesurée selon les catégories d'arguments mobilisés par l'élève pour juger la fiabilité du contenu décrit ;
- La motivation à s'informer est mesurée en fonction d'une échelle qui catégorise les types de motivation des répondants (amotivé, neutre, extrinsèque, intrinsèque) ;
- La confiance accordée aux médias d'information est mesurée en fonction d'une échelle de Likert sur laquelle les élèves doivent indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec les propositions ;
- Les comportements informationnels sont mesurés au départ de la consultation de certains types de médias, des actions d'interaction avec les médias d'information et les contenus informationnels, et des actes de personnalisation de son environnement informationnel.

Afin d'évaluer les effets de la participation aux ateliers, nous avons implémenté ce questionnaire à deux reprises : avant la première séance de l'atelier, et après la dernière séance de l'atelier. Au total, nous avons récolté les réponses de 274 élèves : 89 élèves ont participé à la première version des ateliers, 90 élèves ont participé à la seconde version des ateliers, et 95 élèves ont constitué un groupe de contrôle, permettant de vérifier la significativité des effets. Ce dernier groupe a également répondu au questionnaire à deux reprises, en laissant six semaines entre les deux passations afin d'imiter la durée des groupes qui ont participé aux interventions.

Nos résultats n'ont montré aucun effet significatif sur le niveau de littératie des médias d'information de la participation des élèves à un atelier d'EMI par rapport aux élèves qui n'ont participé à aucun atelier. Nos quatre premières hypothèses sont ainsi invalidées par nos résultats. De même, nous n'avons pas pu démontrer que la version retravaillée des ateliers d'EMI a eu de meilleurs effets sur le développement de la littératie des médias d'information par rapport à la première version. Les hypothèses H5 à H8 sont ainsi également invalidées. Ces résultats ont été discutés et mis en résonnance avec la littérature. En revanche, nous avons pu démontrer que les six dimensions évaluées

sont associées dans notre recherche de façon relativement similaire aux associations présentées dans la littérature. Nous avons également mis en évidence de nouvelles associations entre des dimensions qui ne sont pas ou peu étudiées dans la littérature. Nos résultats montrent une corrélation particulièrement forte entre les dimensions de déconstruction d'un contenu informationnel et de production d'un jugement de fiabilité. Nous avons également observé des relations modérées entre la capacité de déconstruction et les connaissances, entre la capacité de déconstruction et la motivation à s'informer, et entre la motivation et les comportements informationnels. Seule la dimension qui concerne la confiance accordée aux médias semble être en marge des autres dimensions, en étant corrélée faiblement uniquement à la motivation à s'informer. Ces résultats nous ont permis de montrer l'intérêt de cette nouvelle conceptualisation de la littératie des médias d'information. Nous proposons ainsi un cadre cohérent pour définir la littératie des médias d'information ainsi que pour étudier les dimensions qui la composent. Ces dimensions peuvent constituer des points d'actions pour l'éducation aux médias d'information.

2. Limites de la recherche

Cette partie présente les limites de notre recherche. Bien que nous ayons tenté de justifier l'ensemble de nos choix méthodologiques, certaines limites sont apparues lors de l'analyse des données. Les mettre en évidence nous permet d'éclairer nos résultats, ou à tout le moins de fournir une autre grille de lecture qui peut guider des réflexions pour un travail futur.

2.1. Du point de vue du recueil de données

Les données qui ont été récoltées proviennent d'un questionnaire écrit que nous avons développé spécifiquement pour cette thèse. Les premières limites que nous identifions concernent donc ce questionnaire. Tout d'abord, durant les passations des questionnaires, nous avons remarqué que les élèves ont rencontré des difficultés pour répondre aux questions, en demandant à plusieurs reprises des précisions pour leur propre compréhension. Nous avons choisi d'adapter les différentes échelles de mesure, présentées dans les sections précédentes, à un public d'adolescents français, âgés de 15 à 18 ans. Nous avions également prétesté le questionnaire auprès de jeunes du même âge, avant de débuter les évaluations. Cependant, nous émettons l'hypothèse que l'adaptation des questions n'a pas été réalisée de la façon la plus compréhensible pour un public de cet âge-là. Nous interrogeons ainsi le vocabulaire employé dans les questions, ainsi que la formulation des questions. Le faible score des élèves, notamment à la partie des questions à choix unique, peut être expliqué par cette difficulté de vocabulaire.

Cette limite questionne l'utilisation de questionnaires écrits pour évaluer la littératie des médias d'information des jeunes. Ce choix a pourtant été justifié et suit les méthodologies les plus fréquemment mobilisées dans la littérature sur le sujet. Une alternative directe aurait été de faire passer des entretiens oraux ou des *focus groups*. Cependant, à la fin de la passation du deuxième questionnaire, nous avons demandé aux élèves s'ils auraient préféré se faire interviewer ou passer le questionnaire écrit. La majorité d'entre eux semblait refuser le fait d'être enregistré. De plus, la récolte de données par entretiens aurait impliqué une réduction de la taille de notre échantillon. Cette méthode aurait demandé un investissement plus conséquent au niveau du temps car nous n'aurions pas pu interroger individuellement l'ensemble des élèves des 18 classes concernées. Cela aurait également nécessité des aménagements organisationnels avec les enseignants puisque nous aurions dû intervenir durant plusieurs périodes. En ce qui concerne les *focus groups*, la difficulté réside dans le fait que nous souhaitions évaluer une progression. Il est plus difficile d'observer des changements individuels lors de discussions communes. Pour pallier les difficultés de compréhension des questions, nous proposons de conserver le questionnaire écrit individuel, mais de transformer la passation de façon qu'elle soit commune entre les élèves. L'objectif est d'accompagner les élèves en remplissant le questionnaire simultanément, par exemple en le projetant au tableau et en lisant les questions à voix haute. Chaque élève remplirait lui-même le questionnaire, mais la lecture des questions serait collective. Cette approche permettrait de s'assurer que chaque élève comprenne le vocabulaire utilisé et réponde à toutes les questions. Cependant, une passation commune pourrait doubler le temps nécessaire pour compléter le questionnaire. Or, l'évaluation d'ateliers d'EMI en contexte scolaire est déjà contrainte par le temps. En effet, le temps scolaire qui peut être consacré à une intervention en EMI est le plus souvent limité, ce qui implique également un contexte d'évaluation de cette intervention où chaque minute est comptée. Bien que l'EMI fasse partie des programmes scolaires officiels en France, elle laisse une certaine liberté pédagogique aux enseignants. Les interventions, comme celles proposées par l'ESJ Lille, peuvent s'intégrer dans ces programmes scolaires, mais n'en font pas explicitement partie. Pour les mener, les enseignants doivent donc dégager du temps. Dans ce contexte, ajouter une ou plusieurs périodes d'évaluation de ces interventions complexifie encore l'organisation.

Cette contrainte de temps permet de faire la transition avec une seconde limite liée au questionnaire : sa longueur. Notre questionnaire comporte six sections de questions qui ciblent les six dimensions évaluées, ainsi qu'une septième section sur les données socio-démographiques des élèves. Les questions à choix uniques et les questions ouvertes nécessitent un temps de réflexion pour les répondants, tandis que les questions sur les échelles de Likert requièrent une bonne compréhension

des énoncés, et donc un temps de lecture important. La longueur du questionnaire, additionnée à la difficulté de compréhension, peut expliquer un manque d'investissement de la part des élèves, au fur et à mesure de leur avancement dans le questionnaire. Certains élèves rencontrés ont, par ailleurs, abandonné la complétion du questionnaire, et d'autres n'ont pas eu le temps de le compléter entièrement endéans l'heure de cours dédiée. La longueur du questionnaire pourrait pousser les élèves à vouloir le terminer rapidement, au risque de répondre au hasard sans prendre le temps de lire les questions. Pour limiter cette possibilité, nous avons intégré une question d'attention dans les sections mesurées avec des échelles de Likert. La question était alors : « L'objectif de cette proposition est de mesurer ton attention. Peux-tu cocher la réponse 'Tous les jours/plusieurs fois par jour' ? » Nous espérions pouvoir ainsi trier les répondants en fonction de leur réponse à cette question, afin de ne pas tenir compte de ceux qui n'ont pas lu les questions et ont répondu au hasard. Cependant, durant les passations, à plusieurs reprises nous avons observé des élèves qui lisent la question attentivement, mais qui cochent la mauvaise réponse à cette question. Cela rejoint les hypothèses formulées précédemment concernant la difficulté de compréhension des questions. Au pré-test, 186 élèves, sur les 274 que nous avons retenus, tous les groupes confondus, ont répondu correctement à cette question. S'il est probable qu'une partie des 88 autres élèves ont répondu aléatoirement à ces questions, nous ne pouvons pas être certains de la proportion d'élèves qui ont lu attentivement la question mais ne l'ont pas comprise. Si nous avions mis de côté ces élèves, nous aurions perdu près d'un tiers de nos répondants.

La troisième limite que nous pouvons mentionner concernant le recueil de données est le mode de passation du questionnaire. Afin de faciliter le traitement des données, nous avons récolté les réponses des élèves via des questionnaires en ligne. Ceux-ci devaient donc être complétés sur ordinateur, tablette, ou téléphone portable. Cependant, si cette technique a permis de gagner du temps dans le traitement des données, la passation en ligne n'était pas nécessairement aisée pour tous les répondants. Nous avons dû faire face à quelques problèmes techniques, liés au matériel disponible dans les lycées, mais également à des usages de ces outils numériques moins évidents pour certains élèves. En effet, certains semblaient rencontrer des difficultés pour écrire leurs réponses avec un clavier d'ordinateur, ou pour naviguer dans le questionnaire avec une souris. L'alternative aurait été de leur faire passer le questionnaire sur papier pour limiter ces difficultés. Quelques répondants ont malgré tout complété le questionnaire sur papier, à la suite de problèmes techniques ou à la demande explicite des élèves. Malgré un rappel des consignes, ces élèves n'ont pas toujours répondu à chaque question, ce qui était rendu obligatoire dans le questionnaire en ligne pour passer aux sections suivantes. Les questionnaires incomplets n'ont pas été repris dans l'échantillon final et l'analyse de

données. La passation en ligne ou sur papier est donc soumise à des avantages et désavantages pour chacune de ces deux méthodes. Nous avons préféré privilégier la complétion en ligne afin de limiter la perte de répondants.

Enfin, une quatrième limite que nous pouvons mettre en évidence par rapport au recueil des données concerne la temporalité entre les questionnaires. Il est parfois d'usage d'évaluer une évolution en trois temps : en amont de l'intervention, juste après l'intervention, et quelques semaines après l'intervention (Jeong et al., 2012). L'objectif est alors d'observer si les progressions perçues entre les deux premiers questionnaires persistent dans le troisième. Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas mis en place cette troisième phase d'évaluation. Nous expliquons cela par l'ancrage dans notre terrain de recherche. Pour les groupes évalués, les passations des questionnaires d'entrée et de sortie ont été effectuées, dans la majorité des cas, durant la première et la dernière séance des ateliers organisés par l'ESJ Lille. Les établissements qui ont accepté de participer à la recherche ont ainsi réservé deux plages horaires d'une heure pour nous permettre d'interroger leurs élèves en période scolaire, ce qui a impliqué des ajustements dans leur programme. Afin de limiter l'effet sur leur organisation, nous avons choisi de ne pas leur solliciter une troisième venue. De plus, cela répond à la nécessité de structurer la récolte de données dans un temps délimité identique entre les différents groupes. Les ateliers ont été organisé en six séances étalées sur six semaines, avec une séance par semaine en moyenne, ce qui a été un enjeu organisationnel pour l'ESJ Lille. Les écoles contactées pour nos groupes de contrôle ont également rencontré des difficultés pour respecter l'intervalle de six semaines entre les deux questionnaires, notamment en raison de périodes de stage pour les élèves, voyages scolaires, ou encore vacances scolaires. Ajouter une troisième période d'évaluation, avec le même intervalle entre la deuxième et la troisième pour tous les lycées, aurait ainsi été difficile à mettre en place. Finalement, après analyse des données, nous observons qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les groupes au niveau de la progression. Evaluer les six dimensions une troisième fois n'aurait, probablement, pas changé ces conclusions.

2.2. Du point de vue du contenu du questionnaire et des analyses

À côté des limites sur notre méthodologie de recueil de données, nous pouvons nous interroger sur le contenu en tant que tel du questionnaire et donc des analyses de données qui peuvent en découler et orienter certains résultats.

Dans une perspective générale, la première limite que nous présentons concerne le fait que la répétition du questionnaire peut avoir joué un rôle dans le degré d'implication des élèves. En effet,

toutes les questions sont identiques entre le questionnaire d'entrée et de sortie, seules les publications Instagram à déconstruire et évaluer varient. Il est donc possible que les élèves ne s'investissent plus autant lors de la seconde passation du questionnaire car ils ne découvrent plus les questions.

Dans le cas des deux questions sur les compétences (déconstruction d'un contenu informationnel et production d'un jugement de fiabilité), nous observons des régressions au niveau des scores attribués aux élèves entre les deux questionnaires, et donc une réduction du nombre de critères mentionnés pour décrire les contenus informationnels et du nombre d'arguments pour juger de la fiabilité de ces contenus. Bien que ces différences ne soient pas significatives, nous considérons qu'il s'agit d'un élément important à mentionner. En effet, il est peu probable que les répondants perdent leurs capacités préexistantes aux ateliers et identifiées lors du pré-test. À côté de la répétition des questionnaires, nous émettons également l'hypothèse que le contenu présenté aux élèves lors du second questionnaire est plus difficile à analyser que le contenu présenté lors du questionnaire d'entrée. Nous avons suivi des critères similaires pour la sélection de ces contenus : un sujet pouvant intéresser les élèves, un contenu ayant pour format de diffusion Instagram, et la présence d'images et de textes. Le contenu présenté lors du questionnaire d'entrée concerne une défaite sportive à la coupe du monde de rugby, tandis que celui du post-test présente une décision politique d'augmentation du prix du tabac. Le sujet peut avoir joué un rôle au niveau de l'intérêt des élèves et de leur compréhension de la situation. Nous observons également une réduction des arguments de fiabilité sur la source. Au pré-test, l'un des deux contenus provient du compte Instagram d'Hugo Décrypte, un créateur de contenu qui a créé son média d'information et qui cible spécifiquement les jeunes. Au post-test, les deux contenus proviennent de comptes officiels liés d'un côté à une chaine de radio (Europe 1), et de l'autre à une chaine de télévision (CNews). Ces deux sources d'information s'adressent moins à un public jeune. Les élèves ont donc pu se sentir moins concernés par les sujets abordés. Enfin, bien que les quatre contenus présentent des images et du texte, il est possible que le vocabulaire employé pour le sujet de l'augmentation du prix du tabac soit plus politique et compliqué que le vocabulaire utilisé pour traiter du match de rugby. Ces différents éléments ont pu jouer sur la compréhension des élèves.

Ensuite, il est nécessaire de pointer la distinction conceptuelle que nous offrons quant à notre définition de la littératie des médias d'information par rapport aux définitions communément admises dans la littérature. En nous concentrant sur six dimensions spécifiques, nous avons orienté les effets potentiellement observables dans notre recherche. Comme nous l'avons présenté dans notre cadrage théorique, chacune de ces dimensions peut être mesurée de diverses façons. Les indicateurs utilisés

pour cette thèse ont donc fait l'objet d'une sélection qui oriente nécessairement les données récoltées et ce qui peut en ressortir. Nous avons réalisé des analyses quantitatives et essayé de mesurer de manière chiffrée des facteurs liés aux élèves, comme leurs attitudes et comportements, ce qui réduit nécessairement la complexité de ces dimensions. Tout d'abord, pour mesurer les **connaissances sur l'environnement médiatique**, nous nous sommes appuyés sur une échelle préexistante d'une étude de Maksl et al. (2015) en suivant la logique de Chan (2022) de structurer les questions autour du modèle des « 5C » de Tully et al. (2022), tout en adaptant ces questions à un contexte scolaire français et en choisissant de ne pas y intégrer de questions sur l'information d'actualité. Si la construction de ce questionnaire à choix unique permet d'objectiver ce que les lycéens savent, elle implique surtout la sélection des questions supposées définir les connaissances des élèves sur un domaine qui est large. Le choix des questions posées oriente donc les connaissances évaluées. De plus, comme nous en avons discuté précédemment, la formulation de ces questions a pu contribuer aux difficultés de compréhension des élèves, limitant leur capacité à y répondre. Ensuite, nous avons également observé que l'intégration de questions de relance dans les exercices de **déconstruction des contenus informationnels** nous a permis d'évaluer la capacité des élèves à mentionner certains critères, même s'ils ne le mentionnaient pas spontanément au premier abord. Le choix de ces questions de relance conduit donc les élèves à diriger leurs réponses vers des critères spécifiques. Les tâches pour évaluer la capacité de déconstruction et de **production d'un jugement de fiabilité** ont aussi pour limites d'attendre des participants qu'ils écrivent tout ce à quoi ils pensent, alors que la passation d'un questionnaire écrit implique généralement des réponses courtes. La fatigue des participants liée à la passation par écrit peut expliquer ce manque de détails. Une façon de résoudre cette difficulté est de proposer une discussion avec les élèves pour pousser leur réflexion et approfondir leurs réponses, bien que ces échanges amènent d'autres difficultés dont nous avons discuté précédemment. Pour continuer, la façon dont nous avons mesuré la **confiance accordée aux médias d'information** est adaptée d'une échelle qui interroge plutôt le niveau de scepticisme des répondants que leur degré de confiance. L'adaptation de l'échelle a pu provoquer une dissonance entre notre mode d'évaluation de la confiance et notre définition de la confiance. Les échelles de mesure de la confiance et de la **motivation à s'informer** sont des échelles déclaratives, dont les propositions peuvent être interprétées de façons différentes par les élèves. Il est également possible que certains élèves aient répondu aux propositions en fonction de ce qu'ils croyaient être attendus d'eux, plutôt que selon leurs attitudes réelles. Par ailleurs, en mesurant ces attitudes au départ d'une échelle de Likert, les répondants n'ont pas eu l'occasion d'approfondir leurs réponses, comme c'est le cas dans plusieurs recherches menées par entretiens. Ces constats peuvent aussi être faits pour nos mesures des **comportements informationnels**. Nous avons développé trois échelles auto-déclaratives, en

sélectionnant trois catégories de comportements informationnels spécifiques (les médias consultés, les interactions avec du contenu informationnel, et la personnalisation de l'environnement informationnel). Chaque catégorie a elle-même fait l'objet d'une sélection de propositions orientant alors les réponses des participants et les données récoltées pour nos analyses.

Ces exemples illustrent que, bien que nos échelles et indicateurs de mesure s'appuient sur des recherches antérieures, leur adaptation à notre contexte de recherche et leur mise en place ont exercé une influence sur les données collectées, notre analyse, et par conséquent les résultats obtenus. Les données quantitatives permettent de décrire des tendances pour chaque dimension, mais ne donnent qu'un aperçu limité de leur complexité.

De plus, les résultats statistiquement non significatifs de notre recherche ne doivent pas nécessairement être interprétés comme la preuve de l'absence totale de différence entre les groupes. Ils peuvent être dus à la taille de notre échantillon qui peut limiter la possibilité de détecter un effet.

La façon dont nous avons construit notre questionnaire peut expliquer les différences entre nos conclusions et celles des recherches sur lesquelles nous nous appuyons. Cette disparité de conclusions a également été soulignée dans une revue systématique de la littérature sur les effets d'interventions en littératie médiatique (d'Haenens et al., 2025). En sélectionnant, parmi la littérature existante, des indicateurs qui nous semblaient les plus pertinents pour évaluer les six dimensions de la littératie des médias d'information, nous avons nécessairement exclu d'autres facettes de ces dimensions. Pour dépasser cette limite, il serait pertinent de construire des indicateurs quantitatifs plus robustes, capables de saisir différentes réalités sous-jacentes à chaque dimension. En ce sens, nous considérons qu'une combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives peut être pertinente. L'idée est alors d'employer des méthodes qualitatives pour identifier les limites des échelles quantitatives existantes (par exemples, mieux comprendre la façon dont les échelles sont interprétées par les répondants, ou révéler des aspects qui ne sont pas discutés dans l'échelle). De ce travail peuvent alors émerger des indicateurs quantitatifs cohérents et complets, qui tiennent compte de nouvelles nuances. Nous sommes évidemment conscients que les méthodes quantitatives réduisent certaines réalités. Cependant nous sommes convaincus de l'utilité de ces méthodes en sciences sociales, notamment pour objectiver des mesures ou comparer des facteurs. En fonctionnant de la sorte, nous souhaitons conserver la perspective quantitative que nous avons menée ici, tout en enrichissant les indicateurs quantitatifs par des données qualitatives.

Enfin, nous souhaitons préciser qu'il y a un décalage entre les objectifs et contenus définis par l'École Supérieure de Journalisme de Lille dans la conception de leurs ateliers d'EMI et les dimensions que nous avons choisi d'évaluer. L'ESJ Lille conçoit l'EMI comme « un ensemble de compétences qui visent à sensibiliser et à développer l'esprit critique ; elle ne se réduit ni à sa dimension technique, ni à une éducation par ou via les médias » (Tilleul & Fastrez, 2022, p. 7). Puisque cette définition est assez large et ne fournit pas d'indicateurs clairs sur les effets attendus auprès des participants, nous avons choisi de mobiliser le concept de littératie des médias d'information afin de délimiter un cadre spécifique pour identifier les effets à mesurer. Le concept n'a pas été choisi au hasard puisqu'il s'ancre dans la logique de la littératie médiatique, et qu'il interroge sur les connaissances et compétences des individus par rapport aux médias d'information. Les enjeux auxquels la littératie des médias d'information tente de répondre correspondent, au moins en partie, aux enjeux soulevés par l'ESJ Lille dans la conception de leurs ateliers. Cependant, le fait que nous n'ayons pas observé les effets attendus et discutés dans la littérature suite à la participation aux ateliers de l'ESJ Lille peut être dû à la différence entre notre conceptualisation de la littératie des médias d'information et leur conceptualisation des objectifs à atteindre. Par exemple, les séances d'EMI visent à accompagner les élèves dans la production d'un contenu informationnel, alors que notre questionnaire n'évalue pas les compétences liées à la production de ce genre de contenus. Il est donc possible que nous passions à côté de connaissances, compétences, attitudes ou comportements que nous n'avons pas évalués mais qui pourraient apparaitre chez les élèves après avoir participé aux ateliers de l'ESJ Lille. La sous-section suivante se consacre plus spécifiquement au contenu de ces ateliers.

2.3. Du point de vue de la mise en place des ateliers de l'ESJ Lille

Une troisième catégorie de limites concerne les ateliers d'EMI en tant que tels et la façon dont ils ont été mis en place par les journalistes dans les classes. Tout d'abord, nous souhaitons souligner le fait que nous n'avons pas assisté à l'ensemble des séances des ateliers d'EMI. Il existe ainsi des différences potentielles non observées entre les classes. Même si les journalistes suivent une structure identique, que nous avons retravaillée pour limiter la disparité entre les classes, nous n'avons pas pu contrôler la façon dont ils ont mis en place les activités. Puisque les ateliers sont organisés dans le cadre scolaire, les journalistes dépendent aussi des thématiques que les enseignants souhaitent aborder dans leurs classes. Nous avons, par exemple, assisté à une première séance d'un atelier durant lequel le journaliste a particulièrement discuté de l'intelligence artificielle. Cela répondait à la demande de l'enseignant responsable de la classe qui souhaitait ensuite faire des liens avec ses propres cours. Ainsi, bien que nous ayons réagencé l'organisation des ateliers afin qu'ils puissent être comparables

entre les classes, et malgré le fait d'en avoir explicitement discuté avec les journalistes pour leur expliquer les protocoles de recherche, nous ne pouvons pas assurer que les classes évaluées ont participé à des activités identiques sur tous les points. Nous n'avons pas analysé les réponses des élèves en distinguant les classes. Les effets potentiels de ces différences en fonction des journalistes n'ont donc pas été mesurés.

Ensuite, nous souhaitons revenir sur les différences entre les deux versions d'ateliers d'EMI que nous avons évaluées. En restructurant les ateliers de l'ESJ Lille, nous avons tenté de mieux faire correspondre les contenus abordés dans les séances et les dimensions évaluées dans notre questionnaire, en réajustant ainsi les objectifs des ateliers de l'ESJ Lille avec le concept de littératie des médias d'information. Cependant, en suivant les conclusions de Jeong et al. (2012) sur les effets d'interventions en littératie médiatique, ces nouveaux ateliers sont peut-être trop denses au niveau de la quantité d'informations abordées, surchargeant cognitivement les élèves qui ont participé à ces nouveaux ateliers. Un autre point de discussion est le fait que les journalistes que nous avons rencontrés travaillent, pour la grande majorité d'entre eux, depuis longtemps avec l'ESJ Lille. Ils sont ainsi habitués à animer les ateliers d'une certaine façon. Lors de notre comparaison entre les effets des deux versions des ateliers, nous avons observé très peu de différences significatives mais lorsqu'elles apparaissent elles sont plutôt en faveur de la première version de l'atelier, tel qu'il a été pensé par l'ESJ Lille. Cela peut être dû au fait que les journalistes maitrisent mieux la première version des ateliers. Nous questionnons ainsi le fait que le protocole développé pour mettre en place la nouvelle version des ateliers a réduit le degré de liberté des journalistes, ce qui a rendu plus complexe leur appropriation de ces ateliers. Le manque de progression des dimensions peut aussi être expliqué par le fait que les journalistes ont peut-être moins bien perçu leur maitrise des nouveaux contenus pédagogiques, ce qui pourrait impliquer une transmission moins claire des savoirs aux élèves. Pour tenter de limiter les effets de ces modifications sur leurs pratiques pédagogiques, nous avions présenté les changements aux journalistes lors de réunions préparatoires, et nous leur avions envoyé la fiche pédagogique qui explique l'ensemble du déroulé des séances, les exercices, et les raisons derrière ces choix (Annexe 6). Cependant, ces réunions ne semblent pas avoir été suffisantes pour accompagner au mieux les journalistes dans la prise en main des nouveaux ateliers. Une alternative serait alors d'impliquer activement les intervenants dans une dynamique de co-construction des activités d'EMI. Cela permettrait d'assurer une concordance entre d'un côté les objectifs des activités définis théoriquement et de l'autre côté le degré de maitrise et d'engagement des intervenants dans ces ateliers.

Nous pouvons également souligner une limite liée au contrôle de notre terrain de recherche. Si nous n'avons pas de vue d'ensemble des séances animées par les journalistes, nous n'avons pas non plus de vue sur le contenu des cours donnés aux élèves entre les séances de l'atelier. Or, la majorité des enseignants rencontrés sont actifs dans la mise en place des séances d'EMI. Il est important de noter que plusieurs lycées ont participé à différentes phases de notre recherche, en aidant à constituer le groupe d'élèves qui a participé à la première version de l'atelier, le groupe d'élèves de la seconde version, et le groupe de contrôle. Les enseignants ont une bonne connaissance des ateliers de l'ESJ Lille et des exercices qui y sont déployés. Il est alors probable que ces thématiques d'éducation aux médias d'information aient été discutées en dehors des séances organisées par l'ESJ Lille. Nous ne pouvons donc pas être certains des éléments qui sont discutés en classe et qui peuvent jouer un rôle sur la compréhension et de l'appropriation des ateliers de l'ESJ Lille par les élèves, ni sur la façon dont les élèves ont complété le questionnaire d'enquête. Par ailleurs, les enseignants ont eu accès à ces questionnaires lorsque nous sommes intervenus dans leurs classes. Afin de ne pas biaiser les réponses des élèves lors du post-test, nous avons demandé aux enseignants de ne pas discuter de ces questions avec leurs élèves entre les deux passations de questionnaire.

Le fait d'organiser ces ateliers dans un cadre scolaire pose également question sur la façon dont les élèves s'y impliquent. En effet, nous avons observé que la motivation à s'informer est liée à l'ensemble des autres dimensions évaluées. Or, en organisant des ateliers d'EMI en tant que programme obligatoire, nous pouvons nous interroger sur l'implication des élèves et leur intérêt personnel pour les projets animés par les journalistes. Cette idée rejoint la réflexion de Hobbs (1998) sur l'implémentation de l'éducation à la littératie médiatique dans les contextes scolaires, qui réduirait son efficacité. Nous ne remettons cependant pas en question l'idée de faire de l'EMI à l'école ni d'intégrer l'EMI aux programmes scolaires, puisque ce cadre permet de rencontrer des jeunes dans un contexte réel de socialisation, qui comprend toutes catégories de profils. Nous questionnons la façon dont les participants aux ateliers sont amenés à développer une motivation pour s'impliquer activement dans les ateliers. Par exemple, le programme de l'Université de Stony Brook, que nous avons présenté tout au long de ce travail, est un programme optionnel que les étudiants choisissent de suivre. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que ces étudiants y voient un intérêt particulier, qu'il soit personnel ou académique, ce qui peut expliquer les résultats positifs de ce programme sur le développement de la littératie des médias d'information des étudiants. À l'inverse, les élèves qui ont suivi les ateliers de l'ESJ Lille l'ont fait par contrainte, imposée par les enseignants. Il est donc possible que les élèves ne trouvent pas d'intérêt à s'impliquer activement dans les ateliers, ni dans les questionnaires de notre recherche. Cependant, proposer des ateliers uniquement à destination

d'apprenants motivés par les questions d'information soulève la question du biais de sélection. Par exemple, durant les passations des questionnaires, lors de l'explication du protocole de recherche par la chercheuse, nous avons remarqué que les élèves du groupe de contrôle ont manifesté un intérêt plus marqué pour notre recherche que les élèves des autres groupes. Ils se sont intéressés à l'organisation de la recherche, en posant des questions sur les objectifs de l'étude ou encore la collaboration avec l'ESJ Lille. Leur curiosité pourrait refléter un biais de sélection dans le sens où les enseignants ont peut-être privilégié des classes perçues comme motivées ou performantes afin d'éviter des retards dans le déroulement du reste de leur programme scolaire. L'objectif est de développer un niveau de littératie des médias d'information auprès de tous les jeunes. Il est donc nécessaire de tenir compte des élèves motivés et moins motivés par le fait de s'informer. Cette dualité souligne une limite de la sélection de nos participants : d'une part, la contrainte pourrait réduire l'engagement réel des élèves à la fois dans les réponses au questionnaire et dans l'activité d'EMI, mais d'autre part, la participation volontaire pourrait augmenter de façon artificielle les effets observés. Pour pallier cela, nous suggérons d'orienter les contenus des ateliers d'EMI vers les intérêts des élèves. Ce point sera abordé dans la section suivante qui propose des perspectives et recommandations pour la recherche et les interventions d'EMI.

3. Perspectives de la recherche

Les conclusions de notre recherche nous permettent d'ouvrir la discussion sur des perspectives à la fois concernant l'évaluation d'ateliers d'éducation aux médias d'information, et les ateliers en tant que tels.

3.1. Pour l'évaluation d'ateliers d'EMI

Tout d'abord, une première perspective de recherche est d'étudier les effets d'activités d'éducation aux médias d'information qui se focalisent sur d'autres modalités d'apprentissage que la production. Nous l'avons vu, l'éducation aux médias par la production, orientée sur les médias d'information, est institutionnalisée en France depuis le début des années 1980 (Gonnet, 2001). Elle est pourtant remise en question dans la littérature en tant que finalité de l'EMI si elle n'est pas articulée à des activités de réflexivité (Hobbs, 1998). Cette réflexivité de la production est un élément que nous avons essayé d'ajouter dans la seconde version des ateliers de l'ESJ Lille que nous avons évalués. Elle ne constitue cependant pas le cœur de ces nouveaux ateliers. Il nous semble donc pertinent d'évaluer des approches pédagogiques qui tiennent compte de ces approches réflexives. À cet égard, l'idée serait de confronter une approche qui considère la production médiatique comme une finalité, une approche qui utilise la

production pour mener à une réflexion analytique sur la production, et une approche réflexive qui ne mobilise pas d'approche par production mais une autre approche, comme un jeu de rôle par exemple. La comparaison de ces approches permettrait d'identifier les effets de différentes formes d'articulation de la réflexivité. Une comparaison entre des ateliers qui diffèrent sur leur longueur peut également être une approche intéressante, afin de confirmer les conclusions de Jeong et al. (2012) qui suggèrent que les ateliers organisés sur un temps plus long ont de meilleurs effets que les ateliers plus courts. Nous suggérons également de comparer les catégories d'établissements scolaires (général, professionnel, agricole), afin d'observer si les ateliers d'EMI ont des effets différents en fonction des approches pédagogiques auxquelles les élèves sont habitués.

Nous en avons discuté en présentant les limites, la seconde perspective de recherche consiste à se focaliser sur l'évaluation de certaines dimensions plutôt que de toutes les dimensions. Bien que nous soyons convaincus de la pertinence d'utiliser le cadre conceptuel qui entoure la littératie des médias d'information pour évaluer des ateliers d'EMI, nous pensons qu'il est nécessaire de cibler de façon plus délimitée les dimensions à interroger. En effet, nous avons observé qu'il existe une variété d'échelles ou d'indicateurs de mesure pour chacune des composantes de la littératie des médias d'information. Cette diversité est également un enjeu discuté dans la revue systématique de Potter et Thai (2019). Nous suggérons ainsi d'évaluer les effets d'ateliers d'EMI en se focalisant sur une catégorie d'effets particuliers (les connaissances, les compétences, les attitudes ou les comportements), plutôt que sur l'ensemble d'entre elles. Cela permettrait, dans un premier temps, de clarifier et valider des mesures pour chaque catégorie et donc, dans un second temps, de mieux délimiter ce qui est entendu derrière ces effets. Orienter la recherche sur des méthodes de collecte et d'analyse de données quantitatives et qualitatives pourrait aider à mieux rendre compte de la complexité de chacune des dimensions de ce cadre.

Enfin, la dernière perspective de recherche pour l'évaluation concerne l'analyse du niveau de la littératie des médias d'information chez les participants. Notre travail a redéfini la littératie des médias d'information en identifiant trois dimensions que nous considérons comme intégrées au cœur de la littératie (connaissances de l'environnement médiatique, capacité à déconstruire un contenu informationnel, et capacité à produire et justifier un jugement de fiabilité d'un contenu informationnel), deux dimensions comme intentions d'agir par rapport à cette littératie (motivation à s'informer et confiance accordée aux médias d'information), et une dimension comme manifestations du niveau de littératie (comportements informationnels). Nous avons souligné les liens de corrélation qui apparaissent entre ces dimensions. Il pourrait être intéressant d'approfondir ces questions

d'associations en analysant les profils de répondants par rapport à leur forme de littératie des médias d'information, c'est-à-dire à leur niveau sur les trois premières dimensions, et la façon dont ces profils sont liés ou non avec les autres dimensions. Par exemple, nous pouvons nous interroger sur les liens avec la motivation à s'informer d'un répondant qui aurait un niveau de littératie des médias d'information particulièrement orienté sur les connaissances et peu sur les compétences. Il s'agirait ainsi de réaliser une analyse classificatoire des répondants pour identifier les formes de littératie des médias d'information qui existent, et la façon dont elles se manifestent. Il pourrait également être intéressant de renforcer le modèle théorique que nous avons élaboré sur la littératie des médias d'information en cherchant à analyser la direction des liens entre les dimensions du modèle. En passant d'une analyse corrélationnelle à une analyse causale des associations entre les dimensions, nous pourrions mieux comprendre comment les dimensions s'influencent entre elles. L'objectif n'est alors pas nécessairement d'observer des causalités unidirectionnelles, mais de comprendre les associations entre les dimensions de façon plus systémique. Cette perspective est particulièrement intéressante pour les comportements informationnels qui sont étudiés dans la littérature comme une conséquences des autres dimensions, mais rarement comme un facteur qui peut, à son tour, influencer les autres dimensions.

3.2. Pour les interventions en EMI

Enfin, nous proposons des recommandations pour les interventions en éducation aux médias d'information. Tout d'abord, il semble nécessaire de limiter la quantité de contenus pédagogiques abordés dans ces ateliers, afin de ne pas surcharger les participants et de favoriser un meilleur apprentissage. La méta-analyse de Jeong et al. (2012) sur les interventions en littératie médiatique montre que les interventions qui se concentrent sur moins de composantes éducatives sont généralement plus efficaces. Les auteurs expliquent cela par le fait qu'il peut y avoir un effet de « surplus d'informations » pour les apprenants ou que les réflexions amenées sont trop sophistiquées cognitivement pour des jeunes. Nous pouvons alors nous interroger sur le fait que les ateliers de l'ESJ Lille abordent une quantité importante de sujets différents liés aux médias d'information et aux métiers autour du journalisme. Une piste de réflexion serait ainsi de limiter les objets sur lesquels les ateliers d'EMI devraient se concentrer. Cela permettrait d'approfondir les thématiques abordées dans les séances. Cette sélection d'objets peut s'appuyer sur le cadre conceptuel que nous avons élaboré pour la littératie des médias d'information. En définissant les six dimensions (connaissances de l'environnement médiatique, capacité à déconstruire un contenu informationnel, capacité à produire et justifier un jugement de fiabilité d'un contenu informationnel, motivation à s'informer, confiance

accordée aux médias, et comportements informationnels), nous définissons également des objectifs pédagogiques à atteindre. Ce cadre conceptuel offre alors un ensemble de thématiques qui peuvent s'aligner sur ces dimensions. Cette approche thématique des ateliers d'EMI permet de structurer les ateliers de manière claire et délimitée, tout en renforçant leur pertinence pédagogique. Cela offre également une base pour évaluer l'efficacité de ces interventions, puisque les objectifs sont rendus visibles et sont mesurables.

Comme énoncé précédemment, nous suggérons également de sortir de l'approche unique par la production de contenus. L'ESJ Lille annonce que l'apprentissage des techniques de production des médias d'information ne sont pas dans leurs objectifs premiers d'EMI. Cependant, la création est une composante centrale de leurs ateliers. Or, nous avons observé que travailler la production n'implique pas nécessairement de travailler les capacités de déconstruction et d'évaluation d'un contenu informationnel, ni la compréhension de l'environnement médiatique, la motivation à s'informer, ou les comportements informationnels. Des études ont même montré que le fait de comprendre comment une information est produite peut mener à une méfiance envers les médias d'information car les apprenants sont conscients des limites du journalisme (Ashley, 2020). Une activité d'EMI qui a pour seule finalité la production de contenus informationnels ne semble donc pas suffire pour développer le niveau de littératie des médias d'information. Notre recherche montre que la motivation à s'informer est la dimension la plus rattachée aux autres dimensions évaluées. Nous suggérons alors de partir des intérêts personnels des apprenants pour construire une intervention d'EMI, que celle-ci propose ou non une production de contenus. Nous pouvons en effet supposer qu'en organisant des ateliers d'éducation aux médias d'information orientés vers les intérêts des apprenants, leur motivation à s'informer sera positivement influencée. Cette recommandation suit celles de Tamboer, Daalmans, Molenaar, et al. (2022) qui suggèrent également de développer des interventions dont le contenu est personnalisé par rapport aux apprenants. Cela répond aussi aux indications de Ryan et Deci (2020) pour le développement d'une forme de motivation intrinsèque, et donc axée sur des facteurs personnels. Les théories en sciences de l'éducation de Freire (2000) et les recommandations en littératie des médias d'information de Tamboer, Daalmans, Molenaar, et al. (2022) supposent de rendre les apprenants actifs, et de donner de la place aux discussions et échanges avec les éducateurs. Dans ce cadre, la production de contenus peut servir à amener une forme d'interactivité au sein des ateliers, bien que son rôle sur le maintien de l'engagement des participants soit rarement questionné. Cependant, nous rejoignons Kolb (2015) en insistant sur le fait que l'expérience en tant que telle ne suffit pas. Il est nécessaire d'adopter une réflexivité sur cette expérience. La production de contenus informationnels peut alors être abordée comme un prétexte pour rendre les apprenants actifs, tout en

les amenant ensuite à une analyse collective, plutôt que d'approcher la production en tant que fin en soi. Il existe également d'autres façons de proposer de l'interactivité dans des interventions pédagogiques, comme la discussion, la participation à des exercices collaboratifs, ou encore les jeux.

Pour mettre en place des réflexions sur ces modifications d'ateliers, il nous semble nécessaire d'aborder un dernier point : la place des journalistes dans l'éducation aux médias d'information. Nous l'avons vu, les journalistes sont des acteurs qui sont à la fois au cœur des objets qui composent la littératie des médias d'information, tout en étant experts de ces objets. Leur place en tant qu'éducateurs aux médias est questionnée dans la littérature, pour éviter de limiter l'éducation aux médias d'information à une éducation au journalisme (Hobbs, 1998), ou pour éviter de tomber dans des enjeux de valorisation et d'amélioration de leur image publique (K. A. Johnson & St. John III, 2021). Les journalistes ne sont, par ailleurs, pas nécessairement experts en éducation, et ceux que nous avons rencontrés n'ont pas eu de formation spécifique en enseignement. Malgré cela, nous considérons qu'il s'agit d'acteurs clés dans l'éducation aux médias d'information, à condition qu'ils collaborent avec deux autres piliers de l'EMI : les enseignants et les apprenants. Nous l'avons vu, l'EMI en France est conçue comme une compétence transversale scolaire, ce qui implique que les enseignants intègrent ces enjeux dans différentes disciplines. Dans ce cadre, les journalistes ne doivent pas être perçus comme les acteurs centraux de l'EMI, mais comme une ressource pédagogique d'expertise sur les contenus informationnels et l'environnement médiatique, possédant des compétences et connaissances nécessaires pour faire découvrir les différents aspects de leur réalité professionnelle. Les interventions en EMI devraient ainsi s'organiser autour de cette collaboration enseignants-journalistes, laissant à chacune des deux parties la place d'exercer ses propres expertises. L'échange devrait ensuite se tourner vers les élèves qui doivent être considérés comme experts de leurs connaissances, compétences, attitudes et comportements informationnels, et surtout de leurs intérêts. En formulant ces recommandations, nous soulignons la nécessité de l'implication des journalistes et des enseignants pour tenter de répondre aux enjeux de l'EMI, afin de questionner les approches pédagogiques pour développer au mieux la littératie des médias d'information des jeunes.

BIBLIOGRAPHIE

Ahmed, S. T. (2023). Mitigating Fake News and Misinformation Using News Literacy Behaviours (NLBs). *Arab Media and Society*, *2023*(35), 1-24. Scopus.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, Theories of Cognitive Self-Regulation*, *50*(2), 179-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, *18*(3), 91-93. https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001

Allaire-Duquette, G., Hasni, A., Drouin, J. N., Groleau, A., Mahhou, A., Legault, A., Khayat, A., Carignan, M.-E., & Ayotte-Beaudet, J.-P. (2025). Primary school pupils' ability to detect fake science news following a news media literacy intervention : Exploration of their success rate, evaluation strategies, self-efficacy beliefs, and views of science news. *Journal of Digital Educational Technology*, *5*(2), ep2509. https://doi.org/10.30935/jdet/15963

Allan, S. (2012). *Civic voices : Social media and political protest* (P. Mihailidis, Éd.; Nº 7; Numéro 7, p. 21-39). Peter Lang.

Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical Media Literacy : Research, Theory, and Practice in "New Times". *The Journal of Educational Research*, *93*(3), 193-205. https://doi.org/10.1080/00220670009598707

Ameen, K., & Bin Naeem, S. (2021). Demographic differences in the perceived news literacy skills and sharing behavior of information professionals. *Information Discovery and Delivery*, *49*(1), 16-28. https://doi.org/10.1108/IDD-02-2020-0015

Ameen, K., & Bin Naeem, S. (2022). Post-truth era : News behaviour and news literacy skills of university librarians. *Information Research*, *27*(1), N.PAG-N.PAG. https://doi.org/10.47989/irpaper921

Anderson, C. W. (2013). *Rebuilding the News : Metropolitan Journalism in the Digital Age*. Temple University Press.

Arke, E. T., & Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy : Development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International*, *46*(1), 53-65. https://doi.org/10.1080/09523980902780958

Aroldi, P., Vicente Marino, M., & Vrabec, N. (2017). Evaluation and funding of media and information literacy. In D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. F. Michel (Éds.), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe : Cross-Country Comparisons*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315628851

Ashley, S. (2019). News Literacy. In *The International Encyclopedia of Journalism Studies* (p. 1-7). American Cancer Society. https://doi.org/10.1002/9781118841570.iejs0045

Ashley, S. (2020). News literacy and democracy. In *News Literacy and Democracy*. https://doi.org/10.4324/9780429460227

Ashley, S., Craft, S., Maksl, A., Tully, M., & Vraga, E. K. (2023). Can News Literacy Help Reduce Belief in COVID Misinformation? *Mass Communication and Society*, *26*(4), 695-719. https://doi.org/10.1080/15205436.2022.2137040

Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism and Mass Communication Educator*, *68*(1), 7-21. https://doi.org/10.1177/1077695812469802

Attali, J. (2021). *Histoires des médias : Des signaux de fumée aux réseaux sociaux, et bien après*. Fayard.

Bardini, T. (2016). Entre archéologie et écologie : Une perspective sur la théorie médiatique. *Multitudes*, *62*(1), 159-168. https://doi.org/10.3917/mult.062.0159

Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000). *Situated Literacies : Reading and Writing in Context*. Psychology Press.

Beach, P., & Cleovoulou, Y. (2014). An Inquiry-Based Approach to Critical Literacy : Pedagogical Nuances of a Second Grade Classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, *60*(1), 161-181. https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v60i1.55819

Bernier, M.-F. (2014). *Ethique Et Deontologie Du Journalisme 3e Edi.* Presses de l'Universite Laval.

Bihl, J. (2020). La littératie médiatique par et pour l'empowerment : La place du pouvoir d'agir dans un dispositif évaluatif de compétences. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *66*(3), 65-75. https://doi.org/10.3917/spir.066.0065

Bilodeau, H., & Khalid, A. (2024). *Propagation de la mésinformation : Une analyse multivariée du rapport entre les caractéristiques individuelles et les comportements de vérification des faits des Canadiens*. Gouvernement du Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/22-20-0001/222000012024003-fra.htm

Boler, M. (2024). Media education : History, frameworks, debates and challenges. *International Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.08058-1

Bonnet, J. L., & Rosenbaum, J. E. (2020). « Fake news, » misinformation, and political bias : Teaching news literacy in the 21st century. *Communication Teacher*, *34*(2), 103-108. https://doi.org/10.1080/17404622.2019.1625938

Boultif, A., Deraîche, M., Collin, S., Bangou, F., Boutin, J.-F., & Lacelle, N. (2022). Discussion académique sur le New London Group et les multilittératies : Réflexions de chercheurs francophones et perspectives contemporaines. *OLBI Journal*, *11*, 289-310. https://doi.org/10.18192/olbij.v11i1.6184

Bourdieu, P. (1973). L'opinion publique n'existe pas. *Les Temps Modernes*, (318), 1292-1309.

Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Seuil.

Bowe, B. J. (2019). Separating real from fake : Building news literacy with the Frayer Model. *Communication Teacher*, *33*(4), 256-261. https://doi.org/10.1080/17404622.2019.1575971

Buckingham, D. (2003). *Chapter Three of Media Education : Literacy, Learning and Contemporary Culture*.

Buckingham, D. (2013). *Media Education : Literacy, Learning and Contemporary Culture*. John Wiley & Sons.

Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité :vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (39), Article 39. https://doi.org/10.4000/lidil.2747

Callecod-Weinrich, K., & Krek, J. (2025). News Literacy and Public Service News Broadcasting : Is There a Connection ? Evaluating News Literacy Among Viewers and Non-Viewers of PSB News Programming in Austria. *SAGE Open*, *15*(1). Scopus. https://doi.org/10.1177/21582440241311648

Campos, I. (2018). Protecting or Empowering : News Literacy Education in the Midst of the Post-Truth Debate. *Journal of Media Literacy*, *65*(1/2), 36-39.

Campos, I., & Sardo, A. (2018). Teaching news literacy to children with digital games. *IDC 2018 - Proceedings of the 2018 ACM Conference on Interaction Design and Children*, 587-592. https://doi.org/10.1145/3202185.3210783

Carignan, M.-E., & Huard, P. (2016). Chapitre 10—(Re)Construction sociale de la réalité par les médias. Adaptation du projet Television Around the World de George Gerbner à l'analyse des journaux télévisés français et québécois. In J. Luckerhoff, *Médias et société : La perspective de la communication sociale*. Presses de l'Université du Québec. https://univ.scholarvox.com/book/88911962

Carlson, M., & Peters, C. (2023). Journalism Studies for Realists : Decentering Journalism While Keeping Journalism Studies. *Journalism Studies*, *24*(8), 1029-1042. https://doi.org/10.1080/1461670x.2023.2190818

Chan, M. (2022). News literacy, fake news recognition, and authentication behaviors after exposure to fake news on social media. *New Media and Society*. https://doi.org/10.1177/14614448221127675

Chan, M., Lee, F. L. F., & Chen, H.-T. (2021). Examining the Roles of Multi-Platform Social Media News Use, Engagement, and Connections with News Organizations and Journalists on News Literacy : A Comparison of Seven Democracies. *Digital Journalism*, *9*(5), 571-588. https://doi.org/10.1080/21670811.2021.1890168

Chan, M., Vaccari, C., & Yamamoto, M. (2024). Examining the Relationship Between Dispositional News Literacy and Discernment of Real and Misleading News : Cross-national Evidence. *International Journal of Public Opinion Research*, *36*(2). Scopus. https://doi.org/10.1093/ijpor/edae020

Chang, Y. K., Literat, I., Price, C., Eisman, J. I., Chapman, A., Gardner, J., & Truss, A. (2020). News Literacy Education in a Polarized Political Climate : How Games Can Teach Youth to Spot Misinformation. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, *1*(4). Scopus. https://doi.org/10.37016/mr-2020-020

Charaudeau, P. (2011). *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.chara.2011.01

Charron, J. (2004). Journalisme et démocratie. In L. Guilbert, *Médiations et francophonie interculturelle* (p. 159-170). Presses Université Laval.

Charron, J. (2009). Médias et sources : Les limites du modèle de l'agenda-setting. In A. Mercier (Éd.), *Le journalisme* (p. 81-97). CNRS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.editionscnrs.13917

Charron, J., & de Bonville, J. (1996). Le paradigme du journalisme de communication : Essai de définition. *Communication*, *17*(2), 50-97. https://doi.org/10.3406/comin.1996.1778

Chaudiron, S., & Ihadjadene, M. (2010). Pratiques informationnelles : Questions de modèles et de méthodes. *Études de communication*, (35). https://doi.org/https:// doi.org/10.4000/edc.2012

Chung, D. S., Jeong, H. J., Lee, S., & Nah, S. (2022). News credibility revisited : The roles of news comment engagement and news literacy on news portal credibility in South Korea. *Asian Journal of Communication*, *32*(4), 371-391. https://doi.org/10.1080/01292986.2022.2049832

Chupin, I. (2022). Introduction générale. In *Les écoles du journalisme : Les enjeux de la scolarisation d'une profession (1899-2018)* (p. 9-22). Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.148005

Claes, A., Wiard, V., Mercenier, H., Philippette, T., Dufrasne, M., Browet, A., & Jungers, R. (2021). Algorithmes de recommandation et culture technique : Penser le dialogue entre éducation et design. *tic&société*, (Vol. 15, N° 1), 127-157. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.5915

Collard, Y., Culot, M., Debrabandere, T., Huys, S., Ligurgo, V., Orban de Xivry, A.-C., & Guffens, B. (2021). *#Génération2020 Les jeunes et l'info*. Media Animation.

Conseil Supérieur de l'Education aux Médias (Éd.). (2013). *Les compétences en éducation aux médias : Un enjeu éducatif majeur. Cadre général.* Fédération Wallonie-Bruxelles.

Cordier, A. (2015). *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information.* (C&F éditions).

Cordier, A. (2021). Exercer un esprit critique en confiance : Le défi de l'éducation à l'information et aux médias. *Hermès, La Revue*, *88*(2), 168-174.

Couldry, N. (2012). *Media, Society, World : Social Theory and Digital Media Practice*. Polity.

Craft, S., Ashley, S., & Maksl, A. (2016). Elements of News Literacy : A Focus Group Study of How Teenagers Define News and Why They Consume It. *Electronic News*, *10*(3), 143-160. https://doi.org/10.1177/1931243116656716

Dalisay, F. S., & Yamamoto, M. (2024). News Literacy and Critical Thinking in the Pacific : Evidence from Guam and the Northern Mariana Islands. *Mass Communication and Society*, 1-23. https://doi.org/10.1080/15205436.2024.2380833

d'Almeida, N. (2014). L'opinion publique. *Hermès, La Revue*, *70*(3), 88-92. https://doi.org/10.3917/herm.070.0088

Dauphin, F. (2022). Succès et limites du debunking pour lutter contre la désinformation. *Questions de communication*, (42), 315-332. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.30076

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Degand, A., Charon, J.-M., & Moreels, M. (2025). À peine journalistes, déjà épuisés : Conditions de travail, d'emploi et santé mentale des jeunes journalistes. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, *14*(2), 150-165. https://doi.org/10.25200/SLJ.v14.n2.2025.647

Deng, R., & Ahmed, S. (2025). Breaking the illusion : Impact of news literacy on deepfake identification and sharing. *Online Information Review*, *49*(6), 1211-1230.

Derieux, E. (2008). Marc-François BERNIER, Éthique et déontologie du journalisme. *Communication. Information médias théories pratiques*, (Vol. 26/2), Article Vol. 26/2. https://doi.org/10.4000/communication.500

d'Haenens, L., Vissenberg, J., Puusepp, M., Edisherashvili, N., Martinez-Castro, D., Helsper, E. J., Tomczyk, Ł., Azadi, T., Opozda-Suder, S., Maksniemi, E., Spurava, G., Salmela-Aro, K., Sormanen, N., Tiihonen, S., Wilska, T.-A., Hietajärvi, L., Martínez, G., Larrañaga, N., Garmendia, M., … Sepielak, D. (2025). Fostering Media Literacy : A Systematic Evidence Review of Intervention Effectiveness for Diverse Target Groups. *Media and Communication*, *13*(0). https://doi.org/10.17645/mac.8901

Dickinson, R., Matthews, J., & Saltzis, K. (2013). Studying journalists in changing times : Understanding news work as socially situated practice. *International Communication Gazette*, *75*(1), 3-18. https://doi.org/10.1177/1748048512461759

Dupin de Saint Cyr-Heckel, C. (2020). Perspectives documentaires en sciences de l'éducation (1983-2005) : Revue bidisciplinaire ou revue hybride ? *Sciences de la société*, (105). https://doi.org/10.4000/sds.11834

Dupont, P. (2020). La constitution de l'espace conceptuel de la littératie en éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (43), Article 43. https://doi.org/10.4000/dse.4263

Edgerly, S. (2022). The head and heart of news avoidance : How attitudes about the news media relate to levels of news consumption. *Journalism*, *23*(9), 1828-1845. https://doi.org/10.1177/14648849211012922

Ekron, Z. (2008). A critical and functional analysis of the mirror metaphor with reference to the media's responsibility towards society. *Global Media Journal: African Edition*, *2*(1). https://doi.org/10.5789/2-1-36

Farmer, L. S. J. (2019). News Literacy and Fake News Curriculum : School Librarians' Perceptions of Pedagogical Practices. *Journal of Media Literacy Education, 11*(3), 1-11. https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-3-1

Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches En Communication*, *33*, 35-52. https://doi.org/10.14428/rec.v33i33.51793

Fastrez, P., & De Smedt, T. (2013). Les competences en littératie médiatique : De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs. *Mediadoc Fadben*, (11).

Fastrez, P., & Philippette, T. (2017). Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique. *Tic & société*, (Vol. 11, N° 1), 85-110. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2266

Felle, T. (2016). Digital watchdogs? Data reporting and the news media's traditional 'fourth estate' function. *Journalism*, *17*(1), 85-96. https://doi.org/10.1177/1464884915593246

Fleming, J. (2014). Media Literacy, News Literacy, or News Appreciation? A Case Study of the News Literacy Program at Stony Brook University. *Journalism & Mass Communication Educator*, *69*(2), 146-165. https://doi.org/10.1177/1077695813517885

Fogg, B. J., & Tseng, H. (1999). The elements of computer credibility. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems, CHI '99*, 80-87. https://doi.org/10.1145/302979.303001

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic.

Frisque, C. (2014). Précarisation des journalistes et porosité croissante avec la communication. *Les cahiers du journalisme, Les attractions de la communication*, *26*, 95-111.

Galtung, J., & Ruge, M. H. (1965). The Structure of Foreign News. *Journal of Peace Research*, *2*(1), 64-91.

Gaziano, C., & McGrath, K. (1986). Measuring the Concept of Credibility. *Journalism Quarterly*, *63*(3), 451-462. https://doi.org/10.1177/107769908606300301

Geay, L. (2023). *Elaboration d'un modèle théorique pour évaluer la crédibilité d'une source d'information à partir de l'étude du processus*. Université Toulouse 2 - Jean Jaurès.

Gerstlé, J. (2003). Gouverner l'opinion publique. In *La gouvernance de l'opinion publique* (p. 19-33). L'Harmattan. (Édition originale Pierre Bréchon)

Gonnet, J. (2001). *Education aux médias : Les controverses fécondes*. Hachette éducation.

Grace, L., & Hone, B. (2019). Factitious : Large Scale Computer Game to Fight Fake News and Improve News Literacy. *Extended Abstracts of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI EA '19*, 1-8. https://doi.org/10.1145/3290607.3299046

Grevisse, B. (2014). *Écritures journalistiques. Stratégies rédactionnelles, multimédia et journalisme narratif* (2e édition). De Boeck Supérieur.

Guerrero, M. A., & Restrepo, M. L. (2011). Media literate “prodiences” : Binding the knot of news content and production for an open society. In *News Literacy : Global Perspectives for the Newsroom and the Classroom* (Paul Mihailidis, p. 211). Peter Lang Inc., International Academic Publishers.

Guldin, R., Noga-Styron, K., & Britto, S. (2021). Media Consumption and News Literacy Habits During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Critical Media Literacy*, *3*(1), 43-71. https://doi.org/10.1163/25900110-03030003

Hajri, O., & Daife, Y. (2025). Intelligence artificielle et journalisme numérique : Comment l’IA et les algorithmes redéfinissent l’information. *Echos Jeunes Chercheurs*, *2*(2), 136-148. https://doi.org/10.34874/PRSM.ejc-vol2iss2.6457

Hall, S. (1973). Encoding/Decoding. In *Encoding and Decoding in the Television Discourse* (Birmingham, p. 128-138).

Harcup, T., & O’Neill, D. (2017). What is News? : News values revisited (again). *Journalism Studies*, *18*(12), 1470-1488. https://doi.org/10.1080/1461670X.2016.1150193

Higdon, N. (2020). What is Fake News? A Foundational Question for Developing Effective Critical News Literacy Education. *Democratic Communiqué*, *29*(1), 1-18.

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

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, *48*(1), 16-32. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x

Hobbs, R. (2010a). *Digital and Media Literacy : A Plan of Action* (Communications and Society Program, p. 67). The Aspen Institute. http://www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action/

Hobbs, R. (2010b, août 7). *News Literacy : What Works and What Doesn’t*. Association for Education in Journalism and Mass Communication (AEJMC) conference.

Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, *38*(3), 330-355.

Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy*. Transaction Publishers.

Holt, K., Ustad Figenschou, T., & Frischlich, L. (2019). Key Dimensions of Alternative News Media. *Digital Journalism*, *7*(7), 860-869. https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1625715

Hovland, C. I., & Weiss, W. (1951). The Influence of Source Credibility on Communication Effectiveness. *Oxford University Press, The Public Opinion Quarterly*, *15*(4), 635-650.

Huang, G., Jia, W., & Yu, W. (2024). Media Literacy Interventions Improve Resilience to Misinformation : A Meta-Analytic Investigation of Overall Effect and Moderating Factors. *Communication Research*, 00936502241288103. https://doi.org/10.1177/00936502241288103

Huber, B., Borah, P., & De Zúñiga, H. G. (2022). Taking corrective action when exposed to fake news : The role of fake news literacy. *Journal of Media Literacy Education*, *14*(2), 1-14. https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-1

Jaakkola, M. (2022). Journalists as Media Educators : Journalistic Media Education as Inclusive Boundary Work. *Journalism Practice*, *16*(6), 1265-1285. https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1844040

Jacques, J. (2016). *Définition des compétences propres à l'organisation des collections d'informations personnelles numériques* [UCL - Université Catholique de Louvain]. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A174446

Jacques, J., & Fastrez, P. (2018). Pour une approche compétentielle, matricielle et ancrée des littératies. *Education Comparée*, *19*, 209.

Jacquinot-Delaunay, G. (2001). Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : À propos des médias et des technologies éducatives: *L'Année sociologique*, *Vol.51*(2), 391-410. https://doi.org/10.3917/anso.012.0392

Jamsheed, J., & Bin Naeem, S. (2020). News Literacy Skills among Undergraduate Law Students in the Age of Infodemic. *Library Philosophy & Practice*, 1-12.

Jang, K., & Baek, Y. M. (2025). Learning from YouTube ? The role of exposure to partisan YouTube channels and news literacy in political learning during the South Korean general election campaign. *Journal of Information Technology and Politics*, *22*(4), 434-447. Scopus. https://doi.org/10.1080/19331681.2024.2414007

Jeong, S.-H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media Literacy Interventions : A Meta-Analytic Review. *Journal of Communication*, *62*(3), 454-472. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x

Jitsaeng, K. (2023). Analyzing patterns of political news evaluation among university students in Northeast Thailand. *Information Development*. Scopus. https://doi.org/10.1177/02666669231206784

Johnson, K. A., & St. John III, B. (2021). Transparency in the News : The Impact of Self-Disclosure and Process Disclosure on the Perceived Credibility of the Journalist, the Story, and the Organization. *Journalism Studies*, *22*(7), 953-970. https://doi.org/10.1080/1461670X.2021.1910542

Johnson, N. R., Paal, K., Waggoner, E., & Bleier, K. (2021). Scales for Assessing News Literacy Education in the Digital Era. *Journalism & Mass Communication Educator*, *76*(2), 156-175. https://doi.org/10.1177/1077695820930980

Jolls, T., & Johnsen, M. (2018). Media Literacy : A Foundational Skill for Democracy in the 21st Century. *HASTINGS LAW JOURNAL*, *69*.

Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The Core Concepts : Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, *6*(2), 68-78.

Jones-Jang, S. M., Mortensen, T., & Liu, J. (2021). Does Media Literacy Help Identification of Fake News ? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't. *American Behavioral Scientist*, *65*(2), 371-388. https://doi.org/10.1177/0002764219869406

Jun, Y., Meng, R., & Johar, G. V. (2017). Perceived social presence reduces fact-checking. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *114*(23), 5976-5981. https://doi.org/10.1073/pnas.1700175114

Kajimoto, M., & Fleming, J. (2020). News literacy. In H. Örnebring (Éd.), *The Oxford encyclopedia of journalism studies* (Vol. 2, p. 1128-1142). Oxford University Press.

Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy : Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *26*(3), 369-386. https://doi.org/10.1080/01596300500200169

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, *1*, 59-69. https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2

Keyes, R. (2004). *The Post-Truth Era : Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. St. Martin's Press.

Kim, B. (2023). A cognitive mechanism for democratic norms : Testing a hypothesized model of news literacy, cross-cutting discussion, and elaboration. *Asian Journal of Communication*, *33*(1), 1-19. https://doi.org/10.1080/01292986.2022.2140814

Kim, M. (2017). How consumer of news do social networking activity through confirmation bias, value relevant involvement and issue relevant involvement : Exploring the implication of news literacy. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2017*(December Special Issue ITEC), 376-382.

Kolb, D. A. (1984). Two—The Process of Experiential Learning. In *Experiential learning : Experience as the source of learning and development* (Prentice-Hall). Englewood Cliffs.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development* (Second edition). Pearson Education, Inc.

Kovach, B., & Rosenstiel, T. (2010). *Blur : How to Know What's True in the Age of Information Overload*. Bloomsbury Publishing USA.

Kožuh, I., & Čakš, P. (2023). Social Media Fact-Checking : The Effects of News Literacy and News Trust on the Intent to Verify Health-Related Information. *Healthcare (Switzerland)*, *11*(20). Scopus. https://doi.org/10.3390/healthcare11202796

Krippendorff, K. (2009). Mathematical Theory of Communication. In *Encyclopedia of Communication Theory* (p. 614-618). Sage.

Kruger, A. (2017). Ahead of the e-Curve in Fact Checking and Verification Education : The University of Hong Kong's Cyber News Verification Lab Leads Verification Education in Asia. *Asia Pacific Media Educator*, *27*(2), 264-281. https://doi.org/10.1177/1326365X17736579

Ku, K. Y. L., Fung, T. M. Y., Au, A. C. Y., Choy, A. Y. O., Kajimoto, M., & Song, Y. (2025). Helping young students cope with the threat of fake news : Efficacy of news literacy training for junior-secondary school students in Hong Kong. *Educational Studies*, *51*(4), 588-606. Scopus. https://doi.org/10.1080/03055698.2023.2296345

Kumar, K. J. (2021). Media Education History : The Early Years. In D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoechsmann, S. R. Poyntz, & International Association for Media and Communication Research (Éds.), *The handbook of media education research* (p. 217-227). Wiley-Blackwell.

Kunelius, R., & Waisbord, S. (2023). The Legacy of the Sociology of News Paradigm : Continuities, Changes, and Ironies. *Journalism Studies*, *0*(0), 1-17. https://doi.org/10.1080/1461670X.2023.2192296

Lacroix, C., & Carignan, M.-È. (2020). Pandémie de COVID-19 : De nouvelles contraintes journalistiques qui menacent le droit à l'information. *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, *7*(2), 271-296. https://doi.org/10.7202/1073368ar

Landry, N. (2017). Articuler les dimensions constitutives de l'éducation aux médias. *Tic & société*, (Vol. 11, N° 1), 7-45. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2236

Landry, N., & Roussel, C. (2018). Articuler éducation aux médias et citoyenneté : Une analyse du Programme de formation de l'école québécoise préscolaire-primaire. *Lien social et Politiques*, (80), 34-51. https://doi.org/10.7202/1044108ar

Le Brun, M., Godard, D., Camps, L., Gomes de Pinho, Q., Benyamine, A., & Granel, B. (2025). La littératie en santé : Définition, outils d'évaluation, état des lieux en Europe, conséquences pour la santé et moyens disponibles pour l'améliorer. *La Revue de Médecine Interne*, *46*(1), 32-39. https://doi.org/10.1016/j.revmed.2024.06.014

Le Deuff, O. (2014). Chapitre 3. L'information comme nouveau paradigme ? In *La documentation dans le numérique* (p. 55-66). Presses de l'enssib. https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.2459

Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The « Academic Literacies » Model : Theory and Applications. *Theory Into Practice*, *45*(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11

Lee, J. (2015). The Double-Edged Sword : The Effects of Journalists' Social Media Activities on Audience Perceptions of Journalists and Their News Products. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *20*(3), 312-329. https://doi.org/10.1111/jcc4.12113

Lehmans, A., & Liquète, V. (2022). Des littératies aux approches culturelles du numérique : L'exemple de la culture des données dans le champ de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). *Approches Théoriques en Information-Communication (ATIC)*, *5*(2), 35-46. https://doi.org/10.3917/atic.005.0035

Lewandowsky, S., & van der Linden, S. (2021). Countering Misinformation and Fake News Through Inoculation and Prebunking. *European Review of Social Psychology*, *32*(2), 348-384. https://doi.org/10.1080/10463283.2021.1876983

Lewis, J., & Jhally, S. (1998). The Struggle Over Media Literacy. *Journal of Communication*, *48*(1), 109-120. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02741.x

Liquète, V. (2018). La culture de l'information au prisme des sciences de l'information et de la communication. *Études de communication*, *50*(1), 109-128. https://doi.org/10.4000/edc.7607

Literat, I., Chang, Y. K., Eisman, J., & Gardner, J. (2021). *LAMBOOZLED! : The Design and Development of a Game-Based Approach to News Literacy Education*. *13*(1), 56-66. https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-1-5

Litt, E. (2013). Measuring users' internet skills : A review of past assessments and a look toward the future. *New Media & Society*, *15*(4), 612-630. https://doi.org/10.1177/1461444813475424

Loh, C. E., Sun, B., & Weninger, C. (2023). "Because I have my phone with me all the time" : The role of device access in developing Singapore adolescents' critical news literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *66*(5), 319-329. Scopus. https://doi.org/10.1002/jaal.1281

Loicq, M., & Piette, J. (2022). Chapitre 1. L'éducation aux médias d'hier, d'aujourd'hui et de demain. In É. Delamotte (Éd.), *Recherches francophones sur les éducations aux médias, à l'information et au numérique : Points de vue et dialogues* (p. 14-39). Presses de l'enssib. https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.17200

Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation: *Bulletin de psychologie*, *Numéro 484*(4), 351-357. https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351

Lukasik, S., & Salou, A. (2025, octobre). *Existe-t-il encore une frontière entre les newsinfluenceurs et les journalistes ?* 6ème édition Colloque Frontières Numériques, Paragraphe Laboratoire. https://orbilu.uni.lu/handle/10993/67100

Lyubareva, I., & Rochelandet, F. (2017). Modèles économiques, usages et pluralisme de l'information en ligne:Les nouveaux enjeux du pluralisme de l'information à l'ère des plateformes numériques. *Réseaux*, *205*(5), 9-19. https://doi.org/10.3917/res.205.0009

Maksl, A., Ashley, S., & Craft, S. (2015). Measuring News Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*. https://doi.org/10.23860/jmle-6-3-3

Maksl, A., Craft, S., Ashley, S., & Miller, D. (2017). The Usefulness of a News Media Literacy Measure in Evaluating a News Literacy Curriculum. *Journalism & Mass Communication Educator*, *72*(2), 228-241. https://doi.org/10.1177/1077695816651970

Malik, M., Cortesi, S., & Gasser, U. (2013). The Challenges of Defining « News Literacy ». *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.2342313

Marc, L., & Fastrez, P. (en rédaction). How to Measure News Literacy ? A Scoping Review. *[En rédaction]*.

Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education : Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, *2*(1). http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol2/iss1/1

Martens, H., & Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, *23*(2), 120-137. https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203359051

McCombs, M., & Shaw, D. L. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. *The Public Opinion Quarterly, Oxford University Press on Behalf of the American Association for Public Opinion Research*, *36*(2), 176-187.

McDougall, J. (2019). Fake news vs media studies : Travels in a false binary. In *Fake News vs Media Studies : Travels in a False Binary*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27220-3

McGuire, W. J., & Papageorgis, D. (1961). The relative efficacy of various types of prior belief-defense in producing immunity against persuasion. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *62*(2), 327-337. https://doi.org/10.1037/h0042026

McKinney & Yoos. (2010). Information About Information : A Taxonomy of Views. *MIS Quarterly*, *34*(2), 329. https://doi.org/10.2307/20721430

McLuhan, M., & Fiore, Q. (avec Agel, J.). (1967). *The Medium is the Massage : An Inventory of Effects*. Penguin Books.

Meyrowitz, J. (1998). Multiple media literacies. *Journal of Communication*, *48*(1), 96-108. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02740.x

Mihailidis, P. (2019). *Media Literacy and the Emerging Citizen : Youth, Engagement and Participation in Digital Culture*.

Moore, R. C., & Hancock, J. T. (2022). A digital media literacy intervention for older adults improves resilience to fake news. *Scientific Reports*, *12*(1), 6008. https://doi.org/10.1038/s41598-022-08437-0

Morris, K., & Yeoman, F. (2021). Teaching Future Journalists the News : The Role of Journalism Educators in the News Literacy Movement. *Journalism Practice*. https://doi.org/10.1080/17512786.2021.1992599

Mujica, C. (2011). Creating Shared Dialog through Case Study Exploration : The Global Media Literacy Learning Module. In P. Mihailidis (Éd.), *News Literacy : Global Perspectives for the Newsroom and the Classroom* (First printing edition, p. 97-120). Peter Lang Inc., International Academic Publishers.

Murrock, E., Amulya, J., Druckman, M., & Liubyva, T. (2018). Winning the War on State-Sponsored Propaganda : Results from an Impact Study of a Ukrainian News Media and Information Literacy Program. *Journal of Media Literacy Education*, *10*(2), 53-85. Education Research Index; ERIC; ProQuest One Education (2461138845; EJ1198644).

Nagel, T. W. S. (2022). Measuring fake news acumen using a news media literacy instrument. *Journal of Media Literacy Education*, *14*(1), 29-42. https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-3

Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., Levy, D. A. L., & Nielsen, R. K. (2018). *Digital News Report 2018* (p. 144). Reuters Institute for the Study of Journalism.

Norris, P. (2022). *In praise of skepticism : Trust but verify*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780197530108.001.0001

Notley, T., & Dezuanni, M. (2019). Advancing children's news media literacy : Learning from the practices and experiences of young Australians. *Media, Culture and Society*, *41*(5), 689-707. https://doi.org/10.1177/0163443718813470

Orhan, A. (2023). Fake news detection on social media : The predictive role of university students' critical thinking dispositions and new media literacy. *Smart Learning Environments*, *10*(1), 29. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00248-8

Paisana, M., Pinto-Martinho, A., & Cardoso, G. (2020). Trust and fake news : Exploratory analysis of the impact of news literacy on the relationship with news content in Portugal. *Communication & Society*, *33*(2), 105-117. https://doi.org/10.15581/003.33.2.105-117

Pasquinelli, E., & Bronner, G. (2021). Éduquer à l'esprit critique : Bases théorique et indications pratiques pour l'enseignement et la formation. In S. Dehaene, *L'école éclairée par la science : Travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale* (Odile Jacob).

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning : Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, *14*, 47-61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Perreault, G. P., & Ferrucci, P. (2020). What Is Digital Journalism? Defining the Practice and Role of the Digital Journalist. *Digital Journalism*, *8*(10), 1298-1316. https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1848442

Petit, L. (2020). *L'éducation aux médias et à l'information*. Presses universitaires de Grenoble. https://shs.cairn.info/leducation-aux-medias-et-a-linformation--9782706147272

Pitseys, J. (2017). Démocratie et citoyenneté. *Dossiers du CRISP*, *88*(1), 9-113. https://doi.org/10.3917/dscrisp.088.0009

Poindexter, P. (2018). *Millennials, news, and social media : Is news engagement a thing of the past ?* (Revised and updated 2nd edition). Peter Lang.

Policy Horizons - Horizons de politiques. (2024). *Les avenirs de la création de sens : Une crise de la certitude*. Policy Horizons - Horizons de politiques Canada.

Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy : A Cognitive Approach* (SAGE Publications, inc.). https://doi.org/10.4135/9781483328881

Potter, W. J. (2013a). Review of Literature on Media Literacy : Media literacy. *Sociology Compass*, *7*(6), 417-435. https://doi.org/10.1111/soc4.12041

Potter, W. J. (2013b). Synthesizing a Working Definition of "Mass" Media. *Review of Communication Research*, *1*, 1-30. https://doi.org/10.12840/issn.2255-4165_2013_01.01_001

Potter, W. J. (2022). Analyzing the distinction between protectionism and empowerment as perspectives on media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, *14*(3), 119-131. https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-3-10

Potter, W. J., & Thai, C. L. (2019). Reviewing Media Literacy Intervention Studies for Validity. *Review of Communication Research*, *7*, 38-66. https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.018

Primack, B. A., Gold, M. A., Switzer, G. E., Hobbs, R., Land, S. R., & Fine, M. J. (2006). Development and Validation of a Smoking Media Literacy Scale for Adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *160*(4), 369-374. https://doi.org/10.1001/archpedi.160.4.369

Reese, S. D. (2011). Global News Literacy : Challenges for the Educator. In P. Mihailidis (Éd.), *News Literacy : Global Perspectives for the Newsroom and the Classroom* (First printing edition, p. 63-80). Peter Lang Inc., International Academic Publishers.

RobbGrieco, M. (2014). Why History Matters for Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, *6*(2), 3-22. https://doi.org/https://doi.org/10.23860/jmle-6-2-2

Roozenbeek, J., van der Linden, S., Goldberg, B., Rathje, S., & Lewandowsky, S. (2022). Psychological inoculation improves resilience against misinformation on social media. *Science Advances*, *8*(34), eabo6254. https://doi.org/10.1126/sciadv.abo6254

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective : Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sahut, G. (2023). Information Behavior, Information Practice, Information Experience : Trois conceptualisations de la relation des humains à l'information. *Études de communication. langages, information, médiations*, (61), Article 61. https://doi.org/10.4000/edc.16048

Salvaing, L., Caline, G., & Vassas, A. (2026). *La confiance des Français dans les médias* (Résultats d'enquête Nº 39). Baromètre La Croix - Verian - La Poste.

San Martin, R. (2011). Reaffirming the « Journalist » as Vital to 21st Century Information Flow, Civic Dialog, and News Literacy. In P. Mihailidis (Éd.), *News Literacy : Global Perspectives for the Newsroom and the Classroom* (First printing edition, p. 81-94). Peter Lang Inc., International Academic Publishers.

Sang, E., Marcos, J., Pavanelli, M., Krawczyk, E., & Girotti, C. (2025). *Media and information literacy for all : Closing the gaps : Global analysis of the current state of play of media and information literacy* (Nº 19; p. 18). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396030?posInSet=7&queryId=bc8605ba-9881-4ac0-ba04-02a52a113466

Schilder, E., & Redmond, T. (2019). Measuring Media Literacy Inquiry in Higher Education : Innovation in Assessment. *Journal of Media Literacy Education*, *11*(2), 95-121. https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-6

Schmeichel, M., Garrett, J., Ranschaert, R., McAnulty, J., Thompson, S., Janis, S., Clark, C., Yagata, S., & Bivens, B. (2018). The Complexity of Learning to Teach News Media in Social Studies Education. *Journal of Media Literacy Education*, *10*(2), 86-103.

Schultz, I. (2007). The Journalistic Gut Feeling : Journalistic doxa, news habitus and orthodox news values. *Journalism Practice*, *1*(2), 190-207. https://doi.org/10.1080/17512780701275507

Schulz, A., Fletcher, R., & Nielsen, R. K. (2022). The role of news media knowledge for how people use social media for news in five countries. *New Media & Society*, 146144482211089. https://doi.org/10.1177/14614448221108957

Segal, J. (2011). *Le zéro et le un. Histoire de la notion d'information au XXe siècle. Volume 1*. Éditions Matériologiques. https://doi.org/10.3917/edmat.segal.2011.01

Signorielli, N., & Morgan, M. (1990). *Cultivation Analysis : New Directions in Media Effects Research*. SAGE Publications.

Silverblatt, A., Miller, D. C., Smith, J., & Brown, N. (2014). *Media Literacy : Keys to Interpreting Media Messages*. Bloomsbury Publishing USA.

Smyrnaios, N. (2023). La concentration des médias contre la démocratie. *La vie des idées*, 7 p.

Soulard, O. (2016). La crédibilité des avis en ligne : Une revue de littérature et un modèle intégrateur: *Management & Avenir*, *N° 82*(8), 129-153. https://doi.org/10.3917/mav.082.0129

Street, B. V. (2005). *Understanding and defining literacy* [Programme and meeting document]. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146186

Swart, J. (2021). Tactics of news literacy : How young people access, evaluate, and engage with news on social media. *New Media and Society*. https://doi.org/10.1177/14614448211011447

Tamboer, S. L., Daalmans, S., Molenaar, I., Bosse, T., & Kleemans, M. (2022). How to Increase News Literate Behaviors Via Interventions : Eight Guidelines by Early Adolescents. *Journalism and Mass Communication Educator*, *77*(4), 363-375. https://doi.org/10.1177/10776958221096198

Tamboer, S. L., Kleemans, M., & Daalmans, S. (2022). « We are a neeeew generation' : Early adolescents » views on news and news literacy. *Journalism*, *23*(4), 806-822. https://doi.org/10.1177/1464884920924527

Tamboer, S. L., Kleemans, M., Molenaar, I., & Bosse, T. (2022). Developing a model of news literacy in early adolescents : A survey study. *Mass Communication and Society*, *26*(1), 74-98. https://doi.org/10.1080/15205436.2022.2048027

Tamboer, S. L., Molenaar, I., Bosse, T., & Kleemans, M. (2024). Testing an intervention to stimulate early adolescents' news literacy application in the Netherlands : A classroom experiment. *Journal of Children and Media*, *18*(1), 60-79. https://doi.org/10.1080/17482798.2023.2271078

Tandoc, E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2018). Defining "Fake News" : A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, *6*(2), 137-153. https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143

Tandoc, E. C., Ling, R., Westlund, O., Duffy, A., Goh, D., & Zheng Wei, L. (2018). Audiences' acts of authentication in the age of fake news : *A conceptual framework*. *New Media & Society*, *20*(8), 2745-2763. https://doi.org/10.1177/1461444817731756

Tang, R., Tully, M., Bode, L., & Vraga, E. K. (2025). Effects of a News Literacy Video on News Literacy Perceptions and Misinformation Evaluation. *Media and Communication*, *13*, 8983. https://doi.org/10.17645/mac.8983

The New London Group, T. N. L. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies : Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60-93. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Tilleul, C. (2020). *Étude des relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique* [UCL - Université Catholique de Louvain]. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/en/object/boreal%3A235368

Tilleul, C., & Fastrez, P. (2022). *Évaluer les actions d'éducation aux médias et à l'information de l'École Supérieure du Journalisme de Lille—Livrable final* (UCL-Université Catholique de Louvain). https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A277488

Toepfl, F. (2014). Four facets of critical news literacy in a non-democratic regime : How young Russians navigate their news. *European Journal of Communication*, *29*(1), 68-82. https://doi.org/10.1177/0267323113511183

Tornero, J. M. P., Tayie, S. S., Tejedor, S., & Pulido, C. (2018). How to confront fake news through news literacy? State of the art: ¿Cómo afrontar las noticias falseadas mediante la alfabetización periodística? Estado de la cuestión. *Doxa Comunicación*, (26), 211-235.

Tsfati, Y., & Cappella, J. N. (2005). Why Do People Watch News They Do Not Trust? The Need for Cognition as a Moderator in the Association Between News Media Skepticism and Exposure. *Media Psychology*, *7*(3), 251-271. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0703_2

Tu, F. (2024). Empowering social media users : Nudge toward self-engaged verification for improved truth and sharing discernment. *Journal of Communication*, *74*(3), 225-236. Scopus. https://doi.org/10.1093/joc/jqae007

Tully, M., Maksl, A., Ashley, S., Vraga, E. K., & Craft, S. (2022). Defining and conceptualizing news literacy. *Journalism*, *23*(8), 1589-1606. https://doi.org/10.1177/14648849211005888

Tully, M., Vraga, E. K., & Bode, L. (2020). *Designing and Testing News Literacy Messages for Social Media*. *23*(1), 22-46. https://doi.org/10.1080/15205436.2019.1604970

Vandepitte, P., Reuchamps, M., & Devos, C. (2013). *Lexique : Une explication de concepts historiques et actuels*. Acad. Press.

Vraga, E. K., Bode, L., & Tully, M. (2022). The Effects of a News Literacy Video and Real-Time Corrections to Video Misinformation Related to Sunscreen and Skin Cancer. *Health Communication*, *37*(13), 1622-1630. https://doi.org/10.1080/10410236.2021.1910165

Vraga, E. K., & Tully, M. (2021). News literacy, social media behaviors, and skepticism toward information on social media. *Information, Communication & Society*, *24*(2), 150-166. https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1637445

Vraga, E. K., Tully, M., Maksl, A., Craft, S., & Ashley, S. (2021). Theorizing News Literacy Behaviors. *Communication Theory (1050-3293)*, *31*(1), 1-21. https://doi.org/10.1093/ct/qtaa005

Weaver, D. H., & Willnat, L. (2020). Changes in U.S. Journalism. In S. Allan, C. Carter, S. Cushion, L. Dencik, I. Garcia-Blanco, J. Harris, R. Sambrook, K. Wahl-Jorgensen, & A. Williams (Éds.), *The Future of Journalism : Risks, Threats and Opportunities* (1re éd., p. 181-192). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429462030-19

Wu, Y., Kuru, O., Kim, D. H., & Kim, S. (2023). COVID-19 News Exposure and Vaccinations : A Moderated Mediation of Digital News Literacy Behavior and Vaccine Misperceptions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(1), 891. https://doi.org/10.3390/ijerph20010891

Wuyckens, G., Landry, N., & Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy : A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, *14*(1), 168-182. https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12

Yuexiao, Z. (1988). Definitions and sciences of information. *Information Processing & Management*, *24*(4), 479-491. https://doi.org/10.1016/0306-4573(88)90050-7

Zakharov, W., Li, H., Fosmire, M., Pascuzzi, P. E., & Harbor, J. (2021). A mixed method study of self- and peer-assessment : Implications of grading online writing assignments on scientific news literacy. *College & Undergraduate Libraries*, *28*(1), 67-84. https://doi.org/10.1080/10691316.2021.1889426

Zeller, F., & Hermida, A. (2015). When Tradition meets Immediacy and Interaction. The Integration of Social Media in Journalists' Everyday Practices. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, *4*(1), 106-119.

« Ça, c'est une fin heureuse. Ou pas.
Parce que maintenant tout s'arrête et
qu'il ne reste plus que vous face au vide sidéral...
Ça donne envie de jouer du saxo, hein ? »
– Lumalee, *Mario Bros, le film*

ANNEXES

Annexe 1 – Questionnaire

Section 1 : Données socio-démographiques

1. **Comment t'appelles-tu ?**

   Nom de famille : ……

   Prénom : …….

2. **Quel âge as-tu ?**

   …… ans

3. **Comment te définis-tu ?**

   ◯ Fille

   ◯ Garçon

   ◯ Non-binaire

   ◯ Je préfère ne pas répondre

   ◯ Autre : ……

4. **En quelle année de lycée es-tu ?**

   ◯ Seconde

   ◯ Première

   ◯ Terminale

5. **Quel est le niveau de diplôme de tes parents/tuteurs/responsables ?**

   Parent 1

   ◯ Aucun/primaire

   ◯ Brevet (collège)

   ◯ Bac

   ◯ Bac +3

   ◯ Bac +5 (master)

   ◯ Doctorat

   ◯ Je ne sais pas/Je ne suis pas certain(e)

   Parent 2

   ◯ Aucun/primaire

   ◯ Brevet (collège)

   ◯ Bac

   ◯ Bac +3

   ◯ Bac +5 (master)

   ◯ Doctorat

   ◯ Je ne sais pas/Je ne suis pas certain(e)

6. **Quelle est la profession de tes parents/tuteurs/responsables ?**

Profession	**Parent 1**	**Parent 2**
Agriculteur		
Artisan salarié de son entreprise, commerçant ou chef d'entreprise		
Cadre ou profession intellectuelle supérieure (avocat, vétérinaire, officier, politicien, Inspecteur des impôts, médecin, psychologue, rédacteur en chef, responsable de programmation, artiste, chercheur, ingénieur, etc.)		
Profession intermédiaire (professeur d'école, instituteur, moniteur, technicien, animateur, éducateur, facteur, infirmier, puériculteur, opticien, assistant social, conducteur de travaux, etc.)		
Employé salarié par une entreprise (agent administratif, pompier, ambulancier, policier, vendeur, caissier, secrétaire, etc.)		
Ouvrier (monteur, opérateur, câbleur, soudeur, jardinier, maçon, électricien, mécanicien)		
Demandeur d'emploi		
Retraité		
Je ne sais pas		
Je préfère ne pas répondre		

7. **As-tu déjà participé à un programme ou à un stage d'éducation aux médias et/ou au journalisme ?**

◯ Oui, sur un seul jour (une heure, une demi-journée, une journée)

◯ Oui, sur plusieurs jours qui se suivent (ex : un stage, un camp de vacances)

◯ Oui, sur une période plus longue (ex : un cours toutes les semaines, un projet tous les mois)

◯ Non

Section 2 : Connaissances

1. **Parmi les personnes suivantes, laquelle est généralement responsable de la rédaction d'un communiqué de presse ?**
   - ◯ Un porte-parole d'une organisation [correct]
   - ◯ Un journaliste d'un média d'information
   - ◯ Un responsable d'un média d'information
   - ◯ Un juriste d'un média d'information
   - ◯ Je ne sais pas

2. **Parmi les médias suivants, lequel n'est pas dépendant de la République française ?**
   - ◯ Franceinfo
   - ◯ Arte
   - ◯ TV5monde
   - ◯ TF1 [correct]
   - ◯ Je ne sais pas

3. **En France, les journalistes ont le devoir de…**
   - ◯ Citer les noms de toutes leurs sources
   - ◯ Payer leurs sources
   - ◯ Protéger la liberté de parole des sources d'information [correct]
   - ◯ Ne faire confiance qu'aux sources de l'Agence France Presse (AFP)
   - ◯ Je ne sais pas

4. **L'ensemble des règles qui définissent les objectifs d'un journal, son public et le message qu'il veut transmettre est appelé…**
   - ◯ Les 5W
   - ◯ La déontologie
   - ◯ L'objectivité
   - ◯ La ligne éditoriale [correct]
   - ◯ Je ne sais pas

5. **Quelle est la principale différence entre une opinion et un fait dans un article de presse ?**
   - ◯ Les opinions sont toujours vraies, tandis que les faits peuvent être faux.
   - ◯ Les faits sont basés sur des preuves tangibles, tandis que les opinions sont des points de vue personnels. [correct]
   - ◯ Les faits sont des déclarations subjectives, tandis que les opinions sont objectives.
   - ◯ Les opinions sont généralement vérifiées par des experts, tandis que les faits ne le sont pas.
   - ◯ Je ne sais pas

6. **Le publireportage est…**
   - ◯ Une publicité qui prend la forme d'une information journalistique [correct]
   - ◯ Un reportage publié dans un magazine
   - ◯ Une information rédigée par le public du journal
   - ◯ Une information relayée par les pouvoirs publics
   - ◯ Je ne sais pas

7. **En général, comment sont choisis les posts d'actualité qui apparaissent dans tes feeds sur Facebook, Instagram ou TikTok ?**
   - ◯ Ils sont choisis aléatoirement
   - ◯ Ils sont choisis par les employés de Facebook, Instagram ou TikTok
   - ◯ Ils sont choisis en fonction de ce que tu fais sur Facebook, Instagram ou Tiktok [correct]
   - ◯ Ils sont choisis par les journalistes qui travaillent dans les médias d'information
   - ◯ Je ne sais pas

8. **Les journalistes sont parfois appelés « des garde-barrières » (*gatekeepers* en anglais) parce qu'ils…**
   - ◯ Protègent les consommateurs d'informations
   - ◯ Doivent garder les secrets des personnes puissantes dans la société
   - ◯ Sélectionnent les informations qui sont diffusées au public [correct]
   - ◯ Combattent les politiciens
   - ◯ Je ne sais pas

9. **Quelle réponse penses-tu être la bonne ?**
   - ◯ La plupart des gens pensent que les informations ont plus d'effets sur eux que sur les autres.
   - ◯ La plupart des gens pensent que les informations ont plus d'effets sur les autres que sur eux. [correct]
   - ◯ La plupart des gens pensent que les informations ont autant d'effets sur eux que sur les autres.
   - ◯ La plupart des gens pensent que les informations n'ont aucun effet sur personne.
   - ◯ Je ne sais pas

10. **Les personnes qui regardent beaucoup la télévision ont tendance à penser que le monde est…**
    - ◯ Rempli de violence
    - ◯ Moins violent et dangereux qu'il ne l'est réellement
    - ◯ Plus violent et dangereux qu'il ne l'est réellement [correct]
    - ◯ Aussi violent et dangereux qu'il l'est réellement
    - ◯ Je ne sais pas

Section 3 : Déconstruction et jugement de fiabilité – Questions ouvertes

1. **Peux-tu décrire le média ci-dessous comme si tu l'expliquais à quelqu'un qui ne le voit pas ?**
   [IMAGE 1] / [IMAGE 2]

2. **Selon toi, lequel de ces médias est-il le plus fiable par rapport à l'information qu'il présente ? Pourquoi ?**

Section 4 : Déconstruction – Questions fermées

1. **Peux-tu répondre aux questions ci-dessous par rapport au média suivant ?**
   [IMAGE 1] / [IMAGE2]
   - Qui a publié ce document et quelles sont ses intentions ?
   - À qui ces informations sont-elles destinées ?
   - De quoi parle ce document ?
   - Quel est le point de vue du document ? Est-ce que tout le monde pourrait réagir de la même façon en le voyant ?
   - Comment ce contenu a-t-il été partagé ou mis en ligne ?

Section 5 : Motivation

1. **Indique à quel degré tu es en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes.**

	Pas du tout d'accord	**Plutôt pas d'accord**	**Ni d'accord, ni pas d'accord**	**Plutôt d'accord**	**Totalement d'accord**
Je ne vois pas ce que l'actualité m'apporte.					
Je suis l'actualité parce que je suis censé(e) le faire.					
Je suis l'actualité pour mon propre bien.					
Je suis l'actualité parce que j'aime ça.					
Je suis l'actualité parce que quelqu'un (professeur, parent, ou autre) me demande de le faire.					

Section 6 : Confiance

1. Indique à quel degré tu es en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes.

	Pas du tout d'accord	**Plutôt pas d'accord**	**Ni d'accord, ni pas d'accord**	**Plutôt d'accord**	**Totalement d'accord**
Je pense que les médias d'information sont honnêtes.					
Je pense que les médias d'information ne nous disent pas tout.					
Je pense que les médias d'information sont précis et exacts.					
Je pense que l'on peut faire confiance aux médias d'informations.					
Je pense que la priorité des médias est d'être les premiers à diffuser une information.					
Je pense que les médias d'information empêchent la société de résoudre des problèmes.					
Je fais confiance aux médias pour rapporter les informations sans prendre parti.					
J'ai confiance dans les personnes qui dirigent les médias d'information.					

Section 7 : Comportements informationnels

1. Sur ces 7 derniers jours, à quelle fréquence as-tu effectué les actions suivantes ?

	Jamais	**Une fois sur la semaine**	**Plusieurs fois sur la semaine**	**Tous les jours/plusieurs fois par jour**
Regarder le journal d'une chaine de télévision				
Lire un article de presse / un article sur un site spécialisé				
Écouter la radio pour entendre l'actualité				
Sur un réseau social, cliquer sur le lien renvoyant à un article/reportage pour le consulter				
Consulter du contenu informatif créé pour les réseaux sociaux (exemples : Hugo Décrypte, Simon Puech, La Matinée est Tienne (Samuel Étienne), etc.)				
Aller sur le site ou l'application d'un média d'information				
Écouter un podcast d'actualité				
L'objectif de cette proposition est de mesurer ton attention. Peux-tu cocher la réponse « Tous les jours/plusieurs fois par jour » ?				

2. Sur ces 7 derniers jours, à quelle fréquence as-tu effectué les actions suivantes ?

	Jamais	**Une fois sur la semaine**	**Plusieurs fois sur la semaine**	**Tous les jours/plusieurs fois par jour**
Liker un contenu informationnel				
Commenter un contenu informationnel				
Partager publiquement (retweet, story publique, partage sur son fil, etc.)				
Partager en privé (envoyer par MP à des amis/proches, story privée, transfert par mail, etc.)				

3. Parmi les actions suivantes, lesquelles as-tu déjà réalisées volontairement ?

	Je n'ai jamais…	**J'ai déjà…**	**Je ne sais pas**
...Réagi à une information dans le but d'en voir plus/moins souvent dans mon feed (like, dislike, réactions emojis)			
...Passé rapidement une information (scroll) pour modifier les recommandations affichées par un réseau social			
...Restreint des comptes dont je ne veux pas voir le contenu			
…Choisi volontairement de suivre un journaliste sur un réseau social			
…Choisi volontairement de suivre un média d'information sur un réseau social			

Annexe 2 – Publications pour les tâches de déconstruction et de production et justification d'un jugement de fiabilité

Contenus pour le pré-test

Thématique : Défaite de la France lors de la coupe du monde de rugby



HugoDecrypte.Sport. (2023, 15 octobre). La désillusion française ! [Photo]. Instagram. https://www.instagram.com/p/Cybw_t5N50H/



AFPfr. (2023, 16 octobre). Le rêve s'est évanoui. [Photo]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CydFTbCoVIb/?img_index=1

Contenus pour le post-test

Thématique : Augmentation prix du tabac



CNews. (2023, 27 novembre). Nouvelle hausse du prix du tabac au 1er janvier 2024. [Photo]. Instagram. https://www.instagram.com/p/C0J7EQ2Ida4/



Europe1. (2023, 28 novembre). Plan anti-tabac : augmenter les prix peut-il fonctionner ? [Photo]. Instagram. https://www.instagram.com/p/C0Lq1AQOqHv/?img_index=3

Annexe 3 – Documents de consentement éclairé

Document 1 : Lettre d'information pour les parents

UCLouvain
Institut langage et communication

Université de Lille

GReMS
Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs

CONSENTEMENT À PARTICIPER À UNE RECHERCHE SCIENTIFIQUE
Lettre d'information à destination des responsables légaux

Chers Parents,

Votre enfant va être invité·e à participer à un projet de recherche qui se déroulera au sein de son établissement scolaire. Avant de démarrer ce projet, la chercheuse veillera à lui expliquer le projet et s'assurera d'obtenir son consentement éclairé. Nous tenons également à vous informer du projet et de ce que la participation de votre enfant implique. Nous vous invitons donc à lire, comprendre et considérer attentivement les renseignements qui suivent. Cette lettre d'information vous explique le but et le contexte de cette recherche, ainsi que les données qui seront récoltées. Vous y trouverez également une adresse mail afin de pouvoir nous contacter si vous avez des questions.

Titre de l'étude :	News Literacy : effets d'activités d'éducation aux médias
Responsable :	Prof. Pierre Fastrez, UCLouvain (Belgique)
Chercheuse :	Laureline Marc
Email de contact :	laureline.marc@uclouvain.be

Description du projet

L'École Supérieure de Journalisme de Lille (ESJ Lille) organise des ateliers d'éducation aux médias et à l'information (EMI) à destination des élèves du secondaire. Menée en collaboration avec l'Université catholique de Louvain (UCLouvain, Belgique), la recherche a pour objectif d'évaluer les effets de ces ateliers sur leurs jeunes bénéficiaires, afin de mieux comprendre la façon dont les jeunes consomment de l'information et ce dont ils ont besoin pour développer un regard critique vis-à-vis des médias d'information.

Pour mesurer ces effets et leur évolution, un questionnaire a été mis en place et sera déployé au début et à la fin des ateliers de l'ESJ.

Nature de la participation

Dans les prochaines semaines, votre enfant aura l'occasion de participer à l'un de ces ateliers, animé par un·e journaliste en classe. Cette activité se déroulera en six séances. Lors de la première et de la dernière séance, nous proposerons aux élèves de remplir le questionnaire. Celui-ci nous permettra de collecter des informations concernant les éléments suivants :

- Leurs connaissances sur les médias d'information ;
- La confiance qu'ils accordent aux médias d'information ;
- Leur motivation à s'informer ;
- Leurs pratiques de consommation informationnelle ;
- Leur capacité à analyser les médias ;
- Leur capacité à juger de la fiabilité d'un média.

Des données démographiques (âge, genre, niveau socio-économique) seront également collectées à des fins statistiques.

Le questionnaire est composé de questions à choix multiples et de questions ouvertes écrites. Seules les données provenant du questionnaire seront analysées. Aucune donnée vidéo, audio ou photographique ne sera recueillie.

LOUVAIN-LA-NEUVE | BRUXELLES | MONS | CHARLEROI | NAMUR
Ruelle de la Lanterne Magique, 14 bte L2.03.02 – 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
laureline.marc@uclouvain.be – www.uclouvain.be/laureline.marc

UCLouvain
Institut langage et communication

Université de Lille

GReMS
Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs

Confidentialité et traitement des données

Toutes les données recueillies seront anonymisées avant leur traitement. Les nom et prénom de votre enfant seront utilisés uniquement pour lier ses réponses aux deux questionnaires (remplis avant et après l'atelier), et ne seront ainsi jamais diffusés. Les données seront utilisées à des fins scientifiques, de manière strictement confidentielle, et en accord avec la réglementation du respect de la vie privée de l'UCLouvain, et du Règlement général de protection des données (RGPD).

Consentement

La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Votre enfant est donc libre d'y participer ou non et sera préalablement informé·e du contexte de la recherche, ainsi que des données qui seront collectées et de l'usage qui en sera fait.

Nous souhaitons également vous donner la possibilité, en tant que responsable légal, de refuser que votre enfant prenne part à cette recherche. Cela ne l'empêchera pas de participer aux ateliers organisés par l'ESJ : le questionnaire d'enquête ne lui sera pas distribué, sans aucune autre conséquence sur sa participation à l'atelier d'éducation aux médias et à l'information.

Si vous ne souhaitez pas que votre enfant participe à la recherche, nous vous proposons de renvoyer ce document signé à l'adresse suivante : laureline.marc@uclouvain.be

Aucune justification ne vous sera demandée.

Remerciements

La participation de jeunes est essentielle à la réalisation du projet de recherche. Nous vous remercions d'avance, vous et votre enfant, pour l'intérêt que vous porterez à ce projet et restons disponibles si vous avez des questions.

Laureline Marc, *pour l'équipe de recherche.*

Déclaration du Responsable légal :

Je, soussigné(e) ....., responsable légal de ....., élève au Lycée ....., ne souhaite pas que mon enfant participe à la recherche expliquée ci-dessus.

Signature : Date :

LOUVAIN-LA-NEUVE | BRUXELLES | MONS | CHARLEROI | NAMUR
Ruelle de la Lanterne Magique, 14 bte L2.03.02 – 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
laureline.marc@uclouvain.be – www.uclouvain.be/laureline.marc

Document 2 : Lettre de consentement pour les élèves

UCLouvain
Institut langage et communication

Université de Lille

GReMS
Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs

CONSENTEMENT À PARTICIPER À UNE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Titre de l'étude : News Literacy : effets d'activités d'éducation aux médias
Responsable : Prof. Pierre Fastrez, UCLouvain (Belgique)
Chercheuse : Laureline Marc
Email de contact : laureline.marc@uclouvain.be

Nous te remercions de contribuer à la recherche en participant à cette évaluation !

La chercheuse va t'expliquer le but de l'expérience et le questionnaire à remplir. Tu pourras poser tes questions avant de débuter le questionnaire. Tu peux également obtenir une copie de ce formulaire de consentement et t'y référer à tout moment.

Par la présente, j'accepte de prendre part à l'évaluation qui m'a été expliquée. Je peux l'arrêter à tout moment en le notifiant à la chercheuse, sans conséquence ni justification.

Une fois ce formulaire signé, j'accepte de donner mon nom et mon prénom au début de chaque questionnaire. Mes noms et prénom ne seront utilisés que dans le but de lier mes réponses aux deux questionnaires entre elles. Mes réponses seront anonymisées avant le traitement des données et mes nom et prénom n'apparaitront plus nulle part dans les résultats de la recherche. Personne, en dehors de l'équipe de recherche, n'aura accès à mes données.

Je consens à ce que les données recueillies dans cette évaluation soient traitées à des fins scientifiques, de manière strictement confidentielle, et en accord avec la réglementation du respect de la vie privée de l'UCLouvain, et du Règlement général de protection des données (RGPD).

Déclaration du Participant :

Je, soussigné(e) ....., atteste que l'évaluation mentionnée ci-dessus m'a été expliquée, que je l'ai comprise et que j'accepte d'y prendre part. J'ai lu les termes ci-dessus et je comprends ce que l'évaluation va analyser.

Signature : Date :

Déclaration de la Chercheuse :

Je, soussignée Laureline Marc, confirme avoir expliqué le but de l'évaluation et sa procédure au Participant et m'engage à respecter l'anonymat du Participant et de ses données tout au long de la recherche.

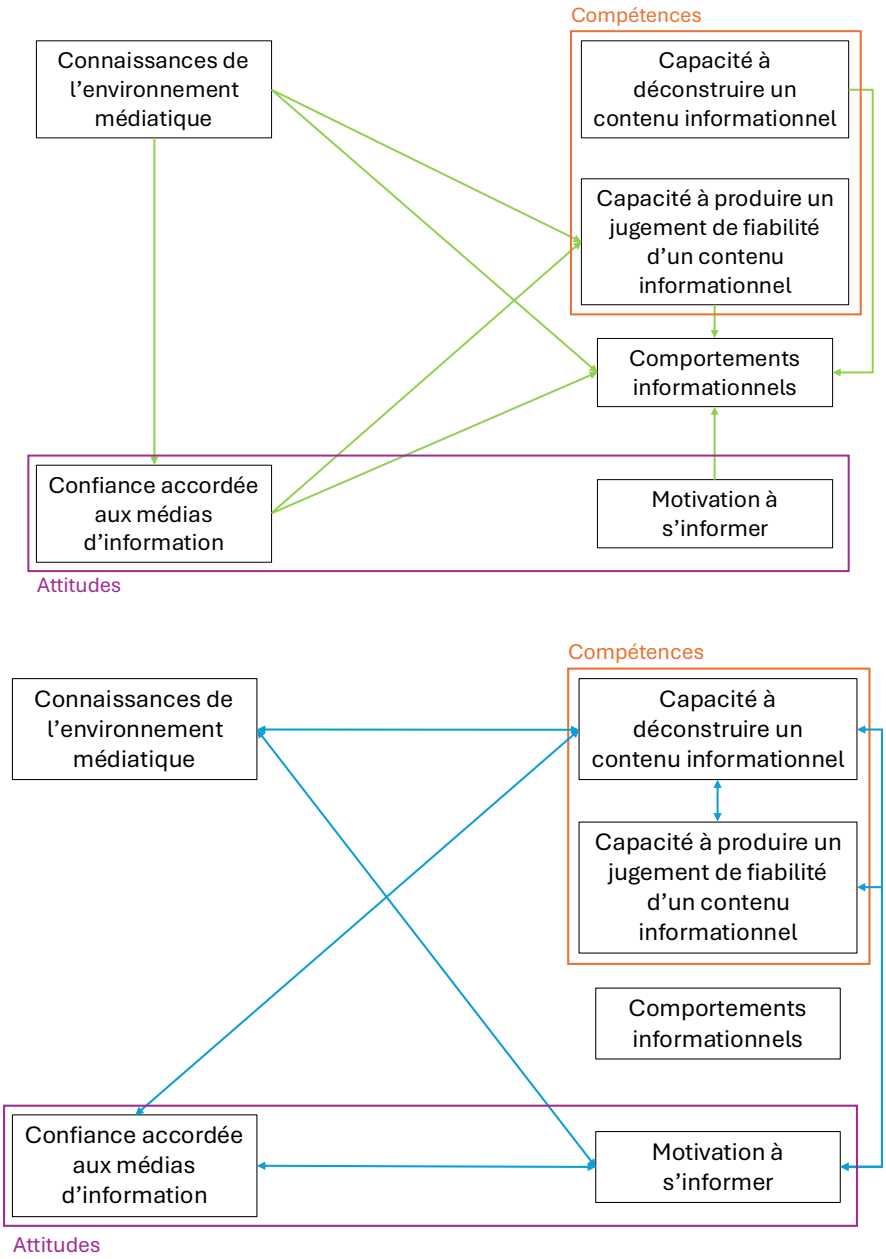
Signature : Date :

LOUVAIN-LA-NEUVE | BRUXELLES | MONS | CHARLEROI | NAMUR
Ruelle de la Lanterne Magique, 14 bte L2.03.02 – 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
laureline.marc@uclouvain.be – www.uclouvain.be/laureline.marc

Annexe 4 – Hypothèses sur les corrélations entre les dimensions

Légende :

- Les flèches vertes représentent les liens discutés dans la littérature et qui constituent nos hypothèses de recherche ;
- Les flèches bleues représentent les liens explorés dans l'analyse.



Annexe 5 – Structure des séances d'EMI de la première phase

SÉANCE 1 – Objectif : se rencontrer, échanger sur l'information, le métier de journaliste

Déroulé de la séance

Introduction et questionnaire

- Présentation du formateur, de l'étudiant qui l'accompagne (s'il est accompagné) et de Laureline

- Explication du projet : aborder les médias, l'information, le traitement journalistique de sujets avec une production finale réalisée par les élèves

Avant de commencer le questionnaire :

- Pourquoi est-ce qu'on intervient dans leur classe selon eux ?

- Laureline, doctorante UCLouvain : 1 h de questionnaire en ligne, sur ordi ou téléphone, des élèves sur leurs connaissances et perceptions des médias, motivation à s'informer etc. Tout le monde joue le jeu pour que ça ne soit pas stressant comme un examen, même la prof et les intervenants.
    - Le but est de désacraliser le questionnaire : ce n'est pas un contrôle. On essaie juste de comprendre ce que le projet va changer dans leur manière de s'informer. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

On commence officiellement la séance après l'intervention de Laureline pour ne pas influencer les réponses.

Étape 1 : construire sa planète infos

- Sur le fil Twitter ou Instagram préalablement créé, vous suivez déjà 4 ou 5 médias que vous présentez en deux mots et vous en ajoutez un suggéré par la classe.

- Quels médias connaissez-vous ? Brainstorming général.
    - Découverte d'un média : Hugo Décrypte
    - Leurs réponses sont l'occasion de clarifier deux points :
        - Le médium (le canal de diffusion) vs. la marque média "La VDN, RMC, BFM TV"
        - Les médias qui produisent du contenu journalistique vs. les plateformes qui diffusent ces contenus en ligne : Instragram, Twitter, TikTok ne sont pas des médias
    - Mais aussi d'introduire les 5 grandes familles de médias (avec des exemples de votre choix pour chaque famille) :
        - Agence de presse :
            - Le journal des journalistes, en 1846, pendant la guerre entre le Mexique et les US.
            - La naissance d'AP (Associated Press) : six journaux décident, au lieu d'envoyer chacun un journaliste sur le terrain pour raconter ce qu'il se passe, de n'envoyer qu'un seul reporter qui raconte aux 6 journaux les événements auxquels il assiste, et de répartir les 5 autres journalistes dans 5 pays différents, ce qui leur permet de savoir ce qu'il se passe dans 6 pays.
        - Aujourd'hui, il existe trois grandes agences, dont une française (AFP) qui emploie 2000 journalistes dans le monde qui nous permettent de toujours savoir ce qu'il se passe partout).
    - Radio, TV, presse, web

- A quelle famille appartiennent les médias qu'ils connaissent ?

- Pourquoi créer son écosystème informationnel ?
    - Parce que l'on produit trop de données pour pouvoir faire le tri tout seul.
    - Par exemple : chaque minute, TikTok engrange 167 millions de vues, 347 000 stories sont postées sur Instagram, 350 000 tweets sont mis en ligne sur Twitter, 500 heures de vidéos sont téléversées sur YouTube qui revendique 5 167 200 vues toutes les 60 secondes, sur WhatsApp 41 666 667 messages sont envoyés, 177 225 960 mails sont échangés et Twitch affiche fièrement 1 million de vues par minute… (source : Internet, une infographie, Tristan Mendès France, 2021).

- Mais au fait, à quoi sert un média ?
    - A informer bien sûr
    - A divertir aussi
    - Donner un exemple de chaîne 100% journalistique comme France info TV ou BFM, une chaîne hybride comme TF1 qui a un JT à 13h et 20h et The Voice. Les deux sont présents sur Twitter, Instagram et Facebook.

Étape 2 : c'est quoi un journaliste ?

OBJECTIFS : Échanger sur le métier de journaliste, identifier ce qu'est une information, les 5 W.

- C'est quoi un journaliste ? Question ouverte aux élèves, brainstorming général.
    - « 1 jour 1 actu » pour résumer : https://youtu.be/Y1Aqm35oukE

- Entre un photojournaliste de guerre, un chroniqueur santé à la radio, un éditorialiste politique sur une chaîne d'information en continu, un journaliste d'investigation économique pour la presse, un critique littéraire et un data-journaliste, il existe peu de points communs. Pourtant, bien que leurs quotidiens soient très différents, ils partagent tous :
    - Une *intention* : informer sur des sujets d'actualité qui sont dans l'intérêt général ;
    - Une *méthodologie* : qu'il écrive un article ou une chronique, réalise un documentaire ou un photoreportage, un journaliste doit :
        - Collecter l'information
        - Vérifier l'information
        - Contextualiser l'information
        - Hiérarchiser l'information
        - Diffuser l'information
    - Un code de conduite qu'on appelle la *déontologie* : de la même manière qu'ils doivent respecter un règlement intérieur en tant qu'élève, on doit respecter un règlement des journalistes.

Étape 3 : c'est quoi une information ?

OBJECTIFS : Différencier de la rumeur, l'opinion et l'anecdote.

- Les élèves doivent donner des exemples :
    - Information actualité – Exemple : les vacances de printemps commencent le 20 avril 2024
    - Rumeur – Exemple : il paraît que notre lycée va déménager
    - Opinion – Exemple : le proviseur pense qu'il y a trop de bruit dans les couloirs
    - Anecdote – Exemple : untel a perdu son téléphone

- Les élèves doivent terminer en donnant les caractéristiques d'une information d'actualité :
    - Elle porte sur quelque chose de nouveau ;
    - Elle peut concerner beaucoup de monde ;
    - Elle est vérifiée.

- Le métier de journaliste consiste à identifier les données qui vont devenir des informations puis des actualités. C'est un processus de fabrication. Quelle information cherche-t-on ?
    - Les 5W.

Clôture de la séance

Demander à des élèves motivés de filmer une capsule vidéo pour résumer ce qu'ils ont appris durant la séance, ce qu'ils ont aimé et les questions qu'ils se posent.

SÉANCE 2 – Objectif : discriminer les contenus informations / divertissement / publicité (contenus sponsorisés)

OBJECTIFS : Identifier les critères, la fiabilité, les intentions.

Déroulé de la séance

Introduction

- Rappel de la séance précédente.
- Découverte d'un média : Brut

Étape 1 : différencier les contenus

- Jeu : Parmi ces vidéos, laquelle peut être considérée comme un contenu journalistique fiable ?
    - Vidéo sponsorisée : « La prime list d'Avamind » par Konbini (sponsorisée par Prime Vidéo, Amazon) - https://www.instagram.com/reels/Cy_FEkss611/ ;
    - Vidéo divertissement : « On vous dit tout sur nos raccourcis clavier préférés » par Konbini - https://www.konbini.com/videos/on-vous-dit-tout-sur-nos-raccourcis-clavier-preferes/ ;
    - Vidéo journalistique : « C'est quoi le botulisme : cette maladie qui a frappé à Bordeaux ? » par Konbini - https://www.konbini.com/videos/cest-quoi-le-botulisme-cette-maladie-qui-a-frappe-a-bordeaux/

- Jeu : Parmi ces articles, lesquels sont neutres ? (Intention)
    - Publireportage : « Dress Code succède à Camaïeu à Gisors avec des articles 100% féminins » - https://actu.fr/normandie/gisors_27284/publireportage-dress-code-succede-a-camaieu-a-gisors-avec-des-articles-100-feminins_59623381.html
    - Reportage journalistique : « Pour Halloween, 350 personnes s'affrontent dans une course de citrouille géante sur l'eau en Belgique » par France 3 Hauts-de-France - https://france3-regions.franceinfo.fr/hauts-de-france/nord-0/video-pour-halloween-350-personnes-s-affrontent-dans-une-course-de-citrouille-geante-sur-l-eau-en-belgique-2864852.html
    - Option 2 en Français : « Le carnaval pour les nuls » par Dunkerque Tourisme - https://www.dunkerque-tourisme.fr/decouvrir/top-10-des-evenements/le-carnaval-de-dunkerque/le-carnaval-pour-les-nuls/

- A qui s'adresse-t-on ?
    - En fonction de la ligne éditoriale d'un média, de l'angle retenu et de son lectorat, on ne s'adresse pas aux mêmes personnes. Cela ne veut pas dire que l'info n'est pas fiable.
    - Exemple tiré du questionnaire de Laureline : les médias français n'ont pas eu le même traitement de la défaite des rugbymen français en Coupe du monde que les médias sud-africains (et c'est normal !)
    - Exemple tiré du questionnaire de Laureline : quel est le lectorat de l'AFP ?

Étape 2 : reconnaitre les fake news

- C'est quoi une fake news ? Brainstorming général.

- Comment déceler une fake news ?
    - Jeu : à quelle information se fier ?
        - Proposer plusieurs exemples, qui peuvent être repris du jeu Enquête Express de l'ESJ Lille.

- Visuel : « 10 principes pour déjouer la désinformation » - Issu du Guide diffusé par l'AFP (non daté) : https://page.afp.com/rs/715-ASN-767/images/Guide-10-principes-Factchecking%281%29.pdf?aliId=eyJpIjoiYldOSnkrYU1STTRZVGt5cSIsInQiOiJxZEZWbEhnaUg5THZDaFNRSW9xMUx3PT0ifQ%253D%253D



- Photos : l'importance de connaître le contexte
  - Photo de Rodrigo ABD, photojournaliste, Venezuela - https://www.instagram.com/p/CFmzIz9Hbce/
  - Légende de la photo : « Fermin Pena tente de réparer un tuyau cassé à Caracas, Venezuela. »
  - Contexte de la photo : Prise par Rodrigo Abd, photographe pour l'agence AP, en 2012, avant les élections présidentielles vénézuéliennes.
  - « J'ai essayé (...) de décrire l'humeur des gens quelques jours avant les élections présidentielles. (...) J'ai soudain vu une situation incroyable. C'était surréaliste, ce type, presque couvert d'eau, essayant de réparer un tuyau public. (...) Pour moi, c'était une image symbolique de la situation politique au Venezuela, où des millions de personnes tentent de ne pas se noyer dans les multiples problèmes auxquels est confronté ce pays d'Amérique du Sud. »

<u>Clôture de la séance</u>

Capsule vidéo par les élèves.

SÉANCE 3 – Objectif : rouages de l'information en ligne, impact de l'information médiée, fonctionnement des algorithmes

Déroulé de la séance

Introduction

- Rappel de la séance précédente.
- Découverte d'un média : Jamy Épicurieux.

Étape 1 : le pouvoir de l'IA

- Un intrus se cache parmi ces photos : lequel ?
    - Personnes qui jouent au foot (photo issue de Décathlon)
    - Personnes qui jouent au foot mais avec le cadrage on ne voit pas leur visage
    - Personnes qui jouent au foot, générées par une IA.

- Comment reconnaître une image générée par l'IA ? (Mains, texte etc.) : https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2023/03/30/comment-reconnaitre-une-image-generee-par-midjourney_6167525_4355770.html

Étape 2 : les algorithmes

- Comment fonctionnent les applications (TikTok, Instagram, Snapchat, etc.) ?
    - Brainstorming avec les élèves
    - Emission Dopamine sur Arte : « Instagram » - https://www.arte.tv/fr/videos/RC-017841/dopamine/
    - Montrer les fils Twitter des intervenants et explications (captures d'écran) :
        - Projeter des captures d'écran préparées à l'avance pour ne pas trop galérer en classe
        - Demander à l'oral à des élèves de dire ce qui apparaît sur leur fil pour ne pas être trop intrusif
    - Dire que les algorithmes montrent des suggestions de contenus différents et que ça influence notre façon de consommer l'information.

- Comment sortir de la boucle des algorithmes ?
    - Montrer le bouton « personnes suivies » sur Instagram
    - Donner des exemples de quelques comptes fiables à suivre sur les réseaux sociaux

Clôture de la séance

Capsule vidéo par les élèves.

SÉANCE 4 – Objectif : jeu sur les sources, début de la mise en production
OBJECTIFS : Début des recherches (recherches, vérification, 5W, fiabilité des sources…)

Déroulé de la séance

Introduction

- Rappel de la séance précédente.
- Découverte d'un média : C'est quoi l'info (France Télé)

Étape 1 : jeu de rôle

- Jeu de rôle avec les profs, le journaliste, les étudiants. Un peu un genre d'enquête express un peu + rapide et home made.
    - Les élèves doivent penser eux-mêmes aux interlocuteurs qu'ils veulent interviewer et leur poser des questions.
    - Mise en situation : « Le lycée a été cambriolé cette nuit »
    - Résolution : prank d'un groupe de 20 élèves pour le 1er avril.
    - Profs : témoin direct (parent d'élève) et faux témoin « on m'a dit que… »
    - Témoin 1 (parent d'élève) : « J'ai vu une dizaine d'élèves sortir du lycée ce matin avec des tables. Ils avaient du mal à les porter et rigolaient beaucoup. »
    - Faux témoin (élève de 2nde) : « On m'a dit qu'ils ont même pris les frigos de la cantine. »
    - Journaliste/police « 20 élèves de 1ere ont été interpellés dans un domicile attenant à l'école. Ils avaient une trentaine de tables, de chaises et une dizaine d'ordinateurs sur eux. Ils se sont introduits dans le lycée vers 5h du matin en forçant la porte principale. Il s'agirait d'un canular pour le 1er avril. »
    - Etudiant/prof documentaliste : « Certains ordinateurs ont été volés, c'est une catastrophe, on ne sait pas comment on va faire pour tout racheter. »
    - Étudiant/proviseur. « Selon la police, une vingtaine d'élèves auraient volé du matériel de l'école. Il s'agirait d'un canular ayant mal tourné. Les élèves en question vont passer devant le conseil de discipline. »

- Débrief : c'est quoi une source fiable, à quoi ça sert, comment on vérifie.

Étape 2 : début de la production

- Début de la production de contenus par groupes de 2 :
    - Chercher un sujet en ligne sur la thématique du développement durable.
    - Trouver un sujet, angler ledit sujet.
    - Isoler les 5W, les informations les plus importantes.

Clôture de la séance

Capsule vidéo par les élèves.

SÉANCES 5 & 6 – Objectif : poursuite de la production et enregistrement des sujets
OBJECTIFS : Finalisation de la production des médias, enregistrements (avec le Newstruck ou en studio selon les modalités)

- Passation du questionnaire de sortie par Laureline à la fin de la dernière séance.

Annexe 6 – Structure des séances d'EMI de la seconde phase

SÉANCE 1 – C'EST QUOI LE JOURNALISME ?

Objectifs généraux de la séance
- Se rencontrer ; - Échanger sur l'information ; - Découvrir le métier de journaliste ; - Choisir l'idée générale du projet de production médiatique.

Matériel nécessaire (dans l'idéal)

- Un ordinateur connecté à internet
- Un accès à un projecteur
- 6x8 informations différentes imprimées (voir annexes)

Déroulé de la séance

Introduction

- Présentation du/de la journaliste, de l'étudiant qui l'accompagne (s'il est accompagné)
    - Fonction, spécialité(s), parcours de carrière, etc.

- Demander aux élèves s'ils savent pourquoi un(e) journaliste vient dans leur classe
  → Permet de lancer la discussion autour des séances qui vont arriver
    - Explication des prochaines séances : aborder les médias, l'information, le traitement journalistique de sujets
    - Explication du projet de production finale réalisée par les élèves : choix du format avec les élèves ou en amont avec les enseignant(e)s

C'est quoi une information ? Et un média ? Et un journaliste ?

Objectifs de la section
- Découvrir le paysage médiatique des élèves : leur conception de ce qu'est une information, ce qu'ils/elles connaissent, confondent, ont comme a priori, … ; - Introduire les 5 grandes familles de médias (Agences de presse ; Radio, TV ; Presse écrite ; Web) ; - Distinguer les familles de médias, des canaux de diffusion, des marques (Voix du Nord, BFM TV, France Info, ...) ; - Faire la distinction entre information, rumeur, opinion, anecdote ; et les différences entre l'information journalistique et l'information à destination des journalistes (ex : communiqué de presse) ; - Découvrir quelques notions du vocabulaire journalistique et informationnel : déontologie, ligne éditoriale, publireportage ; - Découvrir les métiers du journalisme et les rôles du journaliste.

1. ***Exercice en groupe*** – Recherche d'une actualité

- Demander aux élèves de se mettre par groupe de 3-4 élèves.
- Par groupe, leur demander de chercher sur leur téléphone une **information**, et d'être capable de répondre aux questions suivantes :
    - D'où ça vient ?
    - Qui a donné l'information ?

- De quoi ça parle ?

- Au bout de quelques minutes de recherche, un élève par groupe présente l'actualité aux autres groupes. Chaque groupe explique
  - (1) pourquoi ils/elles considèrent que celle-ci constitue une information,
  - (2) comment ils/elles ont trouvé l'information (exemples : les mots-clés qu'ils ont tapés dans quel moteur de recherche, ou sur quels liens de quels sites d'information ils ont cliqué, sur quel réseau social ils sont allés voir, etc.).

  Dans la mesure du possible, le journaliste reproduit la même recherche et la montre à l'ensemble de la classe via un projecteur.
- Chaque groupe présente brièvement l'information, et tous ensemble ils recherchent qui est l'auteur, et quel est le média.

Remarques	Pour ce premier exercice, nous vous suggérons <u>de ne pas imposer</u> de thématique particulière ou de format afin de laisser l'interprétation de ce qu'est une information la plus large possible. Cela permet d'avoir une idée de la façon dont les élèves se représentent l'information.
Pourquoi cet exercice ?	L'idée ici est d'offrir aux élèves une première approche avec ce qu'est une information, et la façon dont l'information peut être visuellement différente selon la plateforme de diffusion. Leur demander pourquoi ils/elles considèrent que leur document est une information permet de comprendre leur façon de la définir, et donc de lancer les discussions sur les différents types d'informations et la distinction qui est faite entre ce que produisent les journalistes et les autres individus. L'exercice permet aussi de situer la façon dont les élèves s'y sont pris pour rechercher leurs informations, et donc de les conscientiser à leurs pratiques informationnelles.

2. Retours sur l'exercice

- Les réponses des élèves permettent de clarifier la distinction entre informations et actualités.

- Distinction à faire entre les médias (en tant que modes de diffusion), les marques, et les journalistes.
  - Le médium (le canal de diffusion) vs la marque média (Voix du Nord, BFMTV, France Info, etc.)
  - Les médias qui produisent du contenu journalistique vs les plateformes sur lesquelles ces informations sont diffusées (sites officiels vs réseaux sociaux vs radio vs. TV vs…)

- Introduction des 5 grandes familles de médias (avec des exemples de votre choix pour chaque famille) :
  - Presse (Le Monde, Le Figaro, Libération, L'Équipe, La Voix du Nord)
  - Radio (France Inter, RTL, Europe 1, NRJ, RFI)
  - TV (TF1, France 2, M6, Arte, BFM TV)
  - Web (Mediapart, Le HuffPost, Brut, Konbini, HugoDecrypte)
  - Agence de presse : revenir sur l'histoire de création pour comprendre l'intérêt d'une AP (« le journal des journalistes »)
    → En 1846, pendant la guerre entre le Mexique et les US, six journaux décident de s'associer (Associated Press). Au lieu d'envoyer chacun un journaliste sur le terrain pour raconter ce qu'il se passe, ils proposent d'envoyer un seul reporter qui raconte aux 6

journaux les événements auxquels il assiste, et de répartir les 5 autres journalistes dans 5 pays différents. Cela leur permet de savoir ce qu'il se passe dans 6 pays. Aujourd'hui, il existe trois grandes agences, dont une agence française, l'AFP, qui emploie 2000 journalistes dans le monde qui nous permettent de toujours savoir ce qu'il se passe partout.

- Cette introduction sur les familles de médias permet aussi de discuter des **financements** de ces médias, et de la notion de « média privé » vs « média public » (+ donner des exemples : TF1 = privé ; France Info, Arte, TV5Monde = publics ; …).

- Pour vérifier qu'ils ont bien saisi la différence, proposer aux élèves de donner des exemples (ou reprendre les exemples donnés lors de l'exercice) et de les placer dans un tableau qui distingue les trois. Par exemple :

Famille de média	Marque	Canal de diffusion

3. ***Exercice en groupe*** – Différencier information d'actualité, rumeur, opinion et anecdote

- Reformer les groupes de 3-4 élèves.
- Par groupe, leur donner 8 informations* (2 informations d'actualité, 2 opinions, 2 rumeurs, 2 anecdotes) et leur demander de les trier comme ils le souhaitent, en fonction du type d'information.
- Faire ensuite une mise en commun et faire émerger la distinction entre les quatre types d'information.
- En fonction des exemples d'informations amenés par les élèves en début de séance, en reprendre quelques-uns et leur demander de les catégoriser selon cette distinction.

Remarques	Pour cet exercice, nous vous suggérons de donner les informations sous format papier imprimé, afin que les élèves puissent les distinguer physiquement. La catégorisation des exemples fournis par les élèves dépend de ce qu'ils/elles auront amenés. N'hésitez pas à adapter cet exercice en fonction d'eux/elles. *Des exemples d'informations sont disponibles en annexes de cette première séance.
Pourquoi cet exercice ?	L'idée ici est de permettre aux élèves de trouver eux-mêmes les différences qu'ils et elles observent entre les différents types d'informations. Il est possible qu'ils/elles donnent des catégories qui ne correspondent pas nécessairement aux catégories « actualités – opinions – rumeurs – anecdotes », mais c'est aussi l'occasion de voir quels sont les éléments qu'ils/elles ont pris en compte dans leur jugement.

4. ***Retour sur l'exercice*** – Les intentions et rôles des journalistes

- L'exercice précédent permet de revenir sur les différentes intentions d'une information : informer, divertir, promouvoir, persuader, ...
- Sur base de ces distinctions, demander aux élèves :
    - Selon eux, quels sont les rôles et intentions des journalistes ?
    - Est-ce qu'il y a un seul type de journaliste ?

- Présenter plusieurs profils de journaliste :
    - Photojournaliste
    - Chroniqueur
    - Éditorialiste
    - Journaliste d'investigation
    - Critique
    - …

Remarques	Pour ce point, n'hésitez surtout pas à parler de votre parcours, de vos collègues, des profils de journalistes que vous connaissez. Les profils ici ne sont que des exemples ; adaptez-les en fonction de vous ! 😊

- Présenter les points communs entre tous les profils de journalistes :
    - Une **intention** : informer sur des sujets d'actualité qui sont dans l'intérêt général
    - Une **méthodologie** : un journaliste doit : *Collecter l'information / Vérifier l'information / Contextualiser l'information / Hiérarchiser l'information / Diffuser l'information*
    - Un **code** de conduite qu'on appelle la **déontologie** : de la même manière qu'ils doivent respecter un règlement intérieur en tant qu'élève, on doit respecter un règlement des journalistes.
    - Un **rôle** avec des droits et des devoirs (protection des sources, vérification de l'information, etc.) tout en étant conscients qu'ils sélectionnent les informations montrées, ce qui peut mener à un biais (→ journaliste = **garde-barrière**)

<u>Conclusion</u>

- Revenir brièvement sur ce qui a été discuté :
    - Qu'est-ce qu'une information ?
    - Quelles sont les différences entre canaux de diffusion, marques et familles de médias ?
    - Quelle est la différence entre actualité, rumeur, opinion, anecdote ?
    - Quels sont les rôles des journalistes ?

- Revenir sur le projet médiatique :
    - Réexpliquer le projet final attendu.
    - Demander aux élèves de faire des groupes et de commencer à réfléchir à leur sujet par groupe pour la prochaine séance.

- Demander aux élèves, pour la prochaine séance, de venir avec une info qu'ils auront vue, lue, entendue et qui a suscité leur intérêt.

SÉANCE 2 – LES TYPES D'INFORMATIONS

Objectifs généraux de la séance
- Revenir sur les types d'informations ; - Découvrir les 5W ; - Juger de la pertinence d'un contenu.

Matériel nécessaire (dans l'idéal)

- Un ordinateur connecté à internet
- Un accès à un projecteur
- 6x une information/thématique déclinée en plusieurs formats médiatiques (voir annexes)
- 6 profils de public (voir annexes)

Déroulé de la séance

Introduction

- Demander aux élèves si quelqu'un a vu, lu, entendu, une information et souhaite la partager.
    - L'idée est de retrouver l'information tous ensemble, en faisant l'exercice avec le projecteur : quels mots-clés, quels sites, comment choisir sa source après avoir été sur un moteur de recherche, …
    - Discuter ensemble de l'information :
        - Qui, parmi les élèves, en avait entendu parler ?
        - Par qui ?
        - Comment sont-ils/elles tombé(e)s dessus ?
        - Constitue-t-elle une actualité, une opinion, une rumeur, une anecdote ?

- Point sur le projet de production :
    - Prendre note des groupes d'élèves et des sujets qu'ils veulent traiter.

Discriminer les contenus

Objectifs de la section
- Faire la distinction entre les types d'information ; - Décortiquer les critères d'une information ; - Retrouver le public visé et les intentions derrière une information.

1. ***Exercice en groupe*** – Analyse de différents types d'actualité

- Demander aux élèves de se mettre par groupe de 3-4 élèves.
- Chaque groupe reçoit une actualité ou un sujet qui a été décliné en 4 versions* : reportage ou article journalistique, photo, post Instagram, vidéo TikTok, émission de radio, publicité, publireportage, contenu de divertissement etc.
- Pour chaque type, demander au groupe de retrouver :
    - L'auteur du document (journaliste, influenceur, marque, etc.)
    - L'intention (informer, faire réagir, promouvoir, influencer, divertir, etc.)
    - Le public visé (tout le monde, utilisateurs spécifiques, personnes intéressées, etc.)
    - Le contenu (5W : qui, quoi, quand, pourquoi, où)
    - Le format du contenu (image, texte, son, vidéo, etc.) et les effets de ce format
    - La représentation/le point de vue abordé dans le document
    - Le mode de diffusion (réseau social, sites, article de presse, radio, tv, etc.)

- Au bout de plusieurs minutes, mise en commun. Pour chaque document, demander à chaque groupe de présenter leurs réponses aux questions ci-dessus. L'idée est de comparer les réponses entre les groupes, d'avoir des débats s'il y a des désaccords, et ensuite de comparer les réponses pour chacun des documents.
  Pour cela, il peut être intéressant d'utiliser un tableau et de le remplir ensemble, puis d'en discuter avec la classe. Ce tableau peut également être donné aux élèves pour qu'ils/elles le complètent. Par exemple :

	DOCUMENT 1	**DOCUMENT 2**	**DOCUMENT 3**	**DOCUMENT 4**
Auteur				
Intention				
Public				
Contenu : - Qui - Quand - Quoi - Où - Pourquoi				
Format du contenu				
Effets du format				
Point de vue du document				
Mode de diffusion				

Remarques	Pour cet exercice, nous vous suggérons de donner les informations sous format papier imprimé, afin que les élèves puissent se les approprier physiquement. Cela peut aussi les inciter à annoter, souligner, entourer, colorer des éléments dont ils peuvent tenir compte pour leur analyse. Les documents audiovisuels peuvent être partagés via des QR Codes. Nous vous suggérons également de donner les mêmes versions pour tous les groupes. Cela facilitera les échanges. Une idée serait de proposer une version qui correspond au format de leur production médiatique finale (exemple : si vous prévoyez d'enregistrer des podcasts, il peut être intéressant de faire décrire aux élèves un extrait de podcast). Pour ce qui est de la correction de l'exercice, nous vous proposons soit de le faire sur le tableau blanc/noir dans la classe, soit de projeter le tableau à compléter ci-dessus dans un document Word/Google Doc. *Des exemples d'informations, déclinées sous plusieurs versions, sont disponibles en annexes de cette seconde séance.
Pourquoi cet exercice ?	L'idée ici est de permettre aux élèves de trouver les éléments principaux qui composent une information, et de comprendre comment ces éléments peuvent être présentés différemment en fonction du mode de diffusion. L'idée est également de leur permettre de différencier les types d'informations et notamment les intentions derrière les documents.

2. ***Retour sur l'exercice***

- La description du contenu des informations donne l'opportunité de présenter et expliquer les 5W. L'idée est de voir, dans un premier temps, comment et pourquoi les journalistes en tiennent compte lorsqu'ils traitent d'une information.

- Cet exercice permet aussi d'aborder la notion de **ligne éditoriale**, et donc des angles d'une information en fonction du public ciblé. Une même information n'est pas traitée de la même façon (mise en page, vocabulaire, angles, etc.) selon le média qui en discute.

- Il peut également être intéressant de revenir sur la notion **d'intention** afin de distinguer les intentions des journalistes des autres auteurs d'informations.
    - Exemples de notions à aborder :
        - Les **communiqués de presse** et les **porte-parole** qui fournissent des informations réutilisables par les journalistes ;
        - Les **publireportages** qui imitent les formats journalistiques ;
        - …

- L'exercice peut aussi lancer une discussion sur le mode de diffusion de l'information, et faire un rappel de ce qui a été vu lors de la séance 1.

3. ***Exercice en groupe*** – Le public et la pertinence

- Reformer les groupes de 3-4 élèves.
- Par groupe, leur donner un profil de public spécifique*. Chaque groupe reçoit un profil différent.
- Parmi les 4 types d'informations qu'ils ont dû analyser préalablement, et en fonction du profil qu'ils ont reçu, leur demander de choisir, selon eux, quelle est la source d'information qui correspond le mieux à leurs attentes.
- Au bout de plusieurs minutes, chacun des groupes présente aux autres élèves de la classe le profil de public qu'ils ont reçu, et la source d'information qu'ils considèrent être la plus pertinente pour eux. Les autres groupes peuvent réagir.

Remarques	Pour cet exercice, nous vous suggérons de donner les informations de profil du public sous format papier imprimé, afin que les élèves puissent se les approprier physiquement. *Des exemples de profils sont disponibles en annexes de cette seconde séance.
Pourquoi cet exercice ?	L'idée ici est de permettre aux élèves de comprendre que l'intention, sans pour autant réduire la crédibilité de l'information. Cela peut également mener à des discussions sur les jugements de fiabilité et comprendre le rôle que joue chaque type d'information.

4. ***Retour sur l'exercice***

- L'exercice précédent permet de clôturer la discussion sur les types d'information, en revenant sur les notions de public-cible et de pertinence selon les besoins.

<u>Conclusion</u>

- Revenir brièvement sur ce qui a été discuté :

    - Quels sont les éléments importants à observer lorsque l'on fait face à une information ? (auteur, public, intention, point de vue, mode de diffusion)
    - Qu'est-ce que les 5W ?
    - Comment juger de la fiabilité d'une information ?

- Revenir sur le projet médiatique - en fonction du temps disponible
    - Soit faire un retour sur les sujets et proposer des ajustements si nécessaire ;
    - Soit faire réfléchir les élèves par groupe sur les caractéristiques de leur sujet :
        - L'intention (informer, faire réagir, promouvoir, influencer, divertir, etc.)
        - Le public visé
        - Le contenu (5W : qui, quoi, quand, pourquoi, où)
        - La représentation/le point de vue abordé dans le document

- Pour la prochaine séance, demander aux élèves :
    - De venir avec une info qu'ils auront vue, lue, entendue, et qui a suscité leur intérêt ;
    - De continuer de réfléchir à leur projet médiatique et d'avoir une réponse à chacune des caractéristiques vues dans cette séance : intention, public, contenu, point de vue

SÉANCE 3 – DÉSINFORMATION, JUGEMENT DE FIABILITÉ & DÉBUT DE LA PRODUCTION

Objectifs généraux de la séance
- Comprendre ce qu'est la désinformation ; - Juger de la fiabilité d'une information ; - Commencer le projet médiatique.

Matériel nécessaire (dans l'idéal)

- Un ordinateur connecté à internet
- Un accès à un projecteur

Déroulé de la séance

Introduction

- Demander aux élèves si quelqu'un a vu, lu, entendu, une information et souhaite la partager.
    - L'idée est de retrouver l'information tous ensemble, en faisant l'exercice avec le projecteur : quels mots-clés, quels sites, comment choisir sa source après avoir été sur un moteur de recherche, …
    - Discuter ensemble de l'actualité :
        - Qui, parmi les élèves, en avait entendu parler ?
        - Par qui ?
        - Comment sont-ils/elles tombé(e)s dessus ?
        - Les 5W sont-ils couverts ?
        - Les élèves sont-ils capables de décrire l'auteur, le public, l'intention, le point de vue, le mode de diffusion de cette actualité ?
        - Les élèves ont-ils un point de vue sur la fiabilité de cette information ?

- Annoncer une information qui les fait réagir*, et demander à chacun, individuellement (ou avec son voisin de banc) de chercher cette information. Au bout de quelques minutes, en discuter tous ensemble et annoncer qu'il s'agit d'une fake news.

Remarques	Pour cet exercice, nous vous suggérons d'annoncer une information complètement fausse, mais qui est susceptible de les faire réagir. *Des exemples de fake news sont disponibles en annexes de cette troisième séance.
Pourquoi cet exercice ?	Ce petit exercice a pour but d'introduire à la notion de fake news, et de donner aux élèves une première approche du sujet.

Juger de la fiabilité d'une information

Objectifs de la section
- Juger de la fiabilité d'une info ; - Faire la distinction entre mésinformation et désinformation.

1. ***Exercice en groupe*** – Juger de la fiabilité

- Demander aux élèves de se mettre par groupe de 3-4 élèves.
- L'ensemble de la classe visionne un post Instagram, TikTok, Twitter, etc. existant réellement et traitant d'un sujet*.

- Ensuite, par groupe, leur demander de trouver 4 sources qui traitent de ce sujet. Ils peuvent utiliser leur téléphone pour effectuer des recherches, retrouver le post original, etc.
- Pour chaque source, demander au groupe de retrouver :
    - L'auteur du document (journaliste, influenceur, marque, etc.)
    - L'intention (informer, faire réagir, promouvoir, influencer, divertir, etc.)
    - Le public visé (tout le monde, des utilisateurs spécifiques, des personnes intéressées, etc.)
    - Le contenu (5W : qui, quoi, quand, pourquoi, où)
    - Le format du contenu (image, son, texte, vidéo, etc.)
    - La représentation/le point de vue abordé dans le document
- Quand tous les groupes ont leurs 4 sources, demander à chaque groupe de classer ses sources selon leur crédibilité, et de noter les éléments que les élèves prennent en compte pour faire ce classement.
- Mise en commun avec tous les groupes : chaque groupe présente brièvement les 4 sources qu'ils ont trouvées, et en choisissent une seule qu'ils estiment être la plus crédible et pourquoi. Montrer à la classe ces sources via le projecteur.
- Quand tous les groupes ont fourni une source, refaire un classement de crédibilité avec l'ensemble de la classe.

Remarques	Pour cet exercice, nous vous suggérons de ne pas donner d'indices quant à la façon de vérifier les informations, ni sur le type de sources à trouver. Cela permet, lors de la mise en commun, de partir des pratiques réelles des élèves. *Des exemples de sujets sont disponibles en annexes de cette troisième séance. Ces sujets ne doivent pas nécessairement être faux. Cependant, il peut être intéressant de sélectionner des sujets qui peuvent mener à des interprétations différentes en fonction du point de vue.
Pourquoi cet exercice ?	Cet exercice a pour but de revenir sur les critères d'analyse d'une information vus lors de la deuxième séance, et d'y ajouter la notion de jugement de fiabilité de la source et les critères pour juger de la crédibilité. L'exercice encourage les élèves à vérifier l'information en la recherchant autrement et en comparant plusieurs sources.

2. Retour sur l'exercice

- L'exercice permet d'avoir une discussion sur la façon de juger de la fiabilité et la véracité d'une information : quelles sont les pratiques à mettre en place pour vérifier une information.

- Présentation de sites de fact-checking qui vérifient les informations (voir annexes).

- Faire la distinction entre mésinformation et désinformation
    - Mésinformation : Diffusion d'informations incorrectes sans intention de tromper. Cela peut être dû à une mauvaise compréhension, une erreur ou une confusion.
    - Désinformation : Diffusion intentionnelle de fausses informations dans le but de tromper ou manipuler. Il s'agit d'un acte délibéré où la personne ou l'organisation qui diffuse ces informations sait qu'elles sont fausses et cherche à influencer l'opinion publique ou à nuire à autrui.

- Aborder le fait que l'information ne se limite pas à une dichotomie « vraie vs fausse ». Pour cela, il peut être intéressant de présenter aux élèves une information qui peut être abordée selon différents points de vue. Un exemple a été mis en annexes.

Conclusion des séances théoriques

- Revenir brièvement sur ce qui a été discuté dans la séance :
    - Quelle est la différence entre une mésinformation et une désinformation ?
    - Comment juger de la fiabilité d'une information ?

- Résumé des deux séances précédentes :
    - Qu'est-ce qui est important quand on lit une info ?
    - Et qu'est-ce qui est important quand on doit en produire une ?

Déroulé de la phase production

Début du travail de production médiatique

Objectifs de la section
- Former tous les groupes d'élèves ; - Choisir les sujets et la façon de les traiter ; - Commencer la production du média.

- Demander aux élèves de se mettre par groupe et de continuer de travailler sur leur sujet.

- Reprendre les points abordés lors des séances précédentes pour les aider à cibler comment aborder leur sujet :
    - L'intention (informer, faire réagir, promouvoir, influencer, divertir, etc.)
    - Le public visé (tout le monde, utilisateurs spécifiques, personnes intéressées, etc.)
    - Le contenu (5W : qui, quoi, quand, pourquoi, où)
    - La représentation/le point de vue abordé

- Questions à garder en tête :
    - Quel est le type d'information qui va être produit ?
    - Comment le format final va-t-il influer sur la façon de présenter l'information ?
    - Comment s'assurer de la véracité des informations abordées ?

Conclusion

- Si c'est nécessaire, préciser les modalités ou les choses à réaliser pour préparer la prochaine séance.

SÉANCE 4 – PHASE DE PRODUCTION

Objectifs généraux de la séance
- Définir les thématiques de chaque groupe ; - Définir un plan de production ; - Avancer dans la rédaction des sujets des élèves.

Matériel nécessaire (dans l'idéal)

- Un ordinateur connecté à internet
- Un accès à un projecteur

Déroulé de la séance

Introduction

- Demander aux élèves si quelqu'un a vu, lu, entendu, une information et souhaite la partager.
    - L'idée est de retrouver l'information tous ensemble, en faisant l'exercice avec le projecteur : quels mots-clés, quels sites, comment choisir sa source après avoir été sur un moteur de recherche, …
- Comment vérifier que cette information est vraie ou n'aborde pas un certain point de vue ?

Progression dans la production

- Relancer les élèves dans le choix de leur thématique, dans la rédaction de leur sujet, etc.

1. ***Exercice*** – Présentation des sujets

- Une fois que les élèves ont avancé dans leur réflexion, demander à chaque groupe de désigner un représentant qui explique son sujet au reste de la classe.
- Pendant que le premier groupe présente son sujet, les autres groupes doivent essayer de repérer les caractéristiques de la thématique :
    - Le public visé (tout le monde, utilisateurs spécifiques, personnes intéressées, etc.)
    - Le contenu (5W : qui, quoi, quand, pourquoi, où)
    - La représentation/le point de vue abordé dans le document
- À la fin de chaque présentation, les autres groupes présentent les caractéristiques qu'ils ont repérées et, s'il leur manque des éléments, posent des questions au groupe présentateur pour préciser.

Remarques	Nous vous proposons de lancer cet exercice même si les sujets ne sont pas encore complètement définis et prêts à être enregistrés. Cette étape intermédiaire sert de mise au point pour cibler les éléments qu'il resterait à définir, et pour faire une sorte de suivi entre les groupes.
Pourquoi cet exercice ?	Cet exercice permet aux élèves de s'entrainer à discuter de leur sujet. Il permet aussi aux autres élèves de montrer comment ils/elles comprennent le sujet. Cela peut mener à proposer des modifications si c'est nécessaire.

- À la fin des présentations, laisser les élèves continuer de travailler sur leur sujet.

Conclusion

- Si c'est nécessaire, préciser les modalités ou les choses à réaliser pour préparer la prochaine séance.

SÉANCES 5 – SUITE & FIN DES PRODUCTIONS

Objectifs généraux de la séance
Continuer la production des sujets des élèves ; - Terminer le projet médiatique.

Matériel nécessaire (dans l'idéal)

- Un ordinateur connecté à internet
- Un accès à un projecteur
- Le matériel nécessaire pour la production du média choisi (ou le Newstruck avec l'ESJ, si besoin)

Déroulé de la séance

Progression dans la production et enregistrements

- Faire avancer les élèves dans la rédaction de leur sujet, etc.
- Enregistrer les sujets.

SÉANCE 6 – PRÉSENTATION DES PRODUCTIONS & CONCLUSION

Objectifs généraux de la séance
- Présenter les projets à l'ensemble de la classe (+ autre public (élèves, enseignants, direction, etc.) si pertinent) ; - Retour sur cet exercice et lien avec les séances ; - Conclure sur les pratiques informationnelles.

Matériel nécessaire (dans l'idéal)

- Un ordinateur connecté à internet
- Un accès à un projecteur

Déroulé de la séance

Introduction

- Demander aux élèves si quelqu'un a vu, lu, entendu, une information et souhaite la partager.
    - L'idée est de retrouver l'information tous ensemble, en faisant l'exercice avec le projecteur : quels mots-clés, quels sites, comment choisir sa source après avoir été sur un moteur de recherche, …
    - Leur demander de décrire l'information : quels sont les éléments à prendre en compte lorsque l'on rencontre une info ?

Présentation et retours réflexifs

- Présenter les projets de chaque groupe à l'ensemble de la classe.
- À la fin des présentations, faire un retour réflexif sur les productions avec l'ensemble de la classe :
    - Selon vous, pourquoi avons-nous produit un média ? Quel était l'objectif ?
    - Quel(s) type(s) d'information avez-vous produit(s) ?
    - Quels sont les éléments auxquels vous avez dû prêter attention en rédigeant vos sujets ? (intention, public, contenu, mode de diffusion, etc.)
    - Quels sont les critères importants lorsque l'on rencontre une information ?
    - Qu'est-ce que vous auriez aimé faire différemment ?
    - Avez-vous l'impression d'avoir un autre regard sur le métier de journaliste ? Et sur votre consommation d'information ?

Conclusion et réflexions

Les algorithmes de recommandation

Objectifs généraux de la séance
- Comprendre la place des algorithmes dans l'environnement médiatique ; - Conscientiser et sortir de la boucle des algorithmes dans son environnement médiatique.

- Pour introduire le sujet, expliquer qu'une fois qu'une information est produite, l'étape suivante est la diffusion. La fin de ces ateliers peut donc être allouée à la façon dont les algorithmes peuvent jouer un rôle dans cette diffusion.

1. ***Exercice par groupe*** – La place des algorithmes

- Demander aux élèves de se mettre par groupes de 3-4 élèves.
- Demander à chaque membre des groupes de prendre son feed Instagram, TikTok ou même YouTube, et de comparer les vidéos et photos qu'ils/elles ont chacun :

- Est-ce qu'il y a des thématiques communes et des thématiques différentes ?
- Est-ce qu'il y a des créateurs spécifiques ?

- Mise en commun des discussions et de ce qu'ils et elles ont vu en comparant les contenus que l'application leur propose.

Remarques	Cet exercice est proposé s'il reste du temps après la présentation des projets, afin d'aborder la façon dont les informations sont diffusées, et pour conscientiser aux effets qu'ils peuvent avoir sur nos pratiques informationnelles. Pour cette discussion, n'hésitez pas à passer dans les groupes et à montrer votre propre feed sur vos réseaux sociaux ! Vous pouvez aussi proposer aux enseignant(e)s de participer, s'ils/elles le souhaitent. 😊
Pourquoi cet exercice ?	Cet exercice permet de clôturer la phase de production et de lancer la discussion sur les algorithmes. Il permet de faire comprendre concrètement quels sont les enjeux des algorithmes et comment ils se reflètent dans les pratiques des élèves.

2. Retour sur l'exercice

- Comparer avec les élèves les différences dans les fils sur leurs réseaux sociaux permet de discuter de la façon dont les informations sont transmises en fonction de ce que l'application a compris de ses utilisateurs.

- Il peut être intéressant de lancer une discussion avec les élèves sur leurs pratiques et s'ils/elles se sont déjà rendu compte de l'influence de l'application sur leurs contenus, et comment ils font pour sortir de ces algorithmes ?

- Visionner la vidéo TikTok – Dopamine de ARTE : https://www.youtube.com/watch?v=-pOWdBpVR3s

- Plusieurs techniques pour en sortir :
  - S'abonner volontairement à des comptes divers pour avoir une variété de contenus ;
  - Effectuer des recherches soi-même sur l'application ;
  - Interagir avec le contenu qui nous plait : like, commentaire, partage ;
  - Nettoyer son historique de navigation ;
  - Indiquer que le contenu est non pertinent (/!\ insister sur la différence entre signaler la pertinence pour soi-même, et bloquer un contenu offensant) ;
  - Scroller plus rapidement et ne pas rester longtemps devant un contenu.

<u>Enquête Express</u>

Objectifs généraux de la séance
- Revenir sur les différentes séances ; - Juger de la fiabilité d'une source ; - Retrouver les 5W ; - Réfléchir sur les intentions, le public ciblé, etc.

- Faire le jeu de rôle type « Enquête Express » en plus rapide.

Remarques	Si vous n'avez pas suffisamment de temps, n'hésitez pas à sauter ce jeu et à passer directement à la conclusion générale.
Pourquoi cet exercice ?	Cet exercice permet de résumer les premières séances, et de se rappeler comment juger de la fiabilité d'une source.

<u>Conclusion de la dernière séance</u>

- Demander aux élèves :
    - Qu'avez-vous appris/découvert ?
    - Qu'avez-vous aimé faire ?
    - Que n'avez-vous pas aimé faire ?
    - Avez-vous rencontré des difficultés à comprendre certaines choses ?
    - Est-ce que vous avez eu l'impression de mieux comprendre ou de découvrir différemment le journalisme ?
    - Qu'est-ce que qu'il manquait ? Qu'est-ce que vous auriez aimé faire ?

Remarques	N'hésitez pas à poser d'autres questions qui vous sembleraient utiles ou nécessaires pour approfondir la réflexion ! 😊

ANNEXES

SÉANCE 1 – C'EST QUOI LE JOURNALISME ?

Différencier information d'actualité, rumeur, opinion et anecdote

« Un tremblement de terre de magnitude 6,5 a frappé le Japon, ce matin, causant des dégâts matériels mais pas de victimes. »
« La NASA a annoncé la découverte d'eau sur Mars, ce qui pourrait transformer la recherche spatiale. »
« Je pense que l'école devrait être obligatoire seulement jusqu'à 14 ans. Les élèves ne sont pas faits pour rester en classe aussi longtemps. »
« Le meilleur livre de l'histoire est Harry Potter car l'univers est très bien écrit et complet. »
« Il parait que les vaccins causent des maladies graves. »
« J'ai entendu que Louis allait changer d'école. »
« Le voisin de Madame Bovary va déménager. »
« Hier soir, j'ai vu une étoile filante et j'ai fait un vœu. »

SÉANCE 2 – LES TYPES D'INFORMATIONS

Information/thématique déclinée en plusieurs versions médiatiques

Le salon mondial de l'auto 2024

- AFP sur Instagram : https://www.instagram.com/p/DBG5PGGo2jP/?img_index=1
- Siix_mp4 sur TikTok : https://www.tiktok.com/@siix_mp4/video/7425542686611950880
- AutoActu : https://www.autoactu.com/actualites/90e-mondial-de-l-automobile-une-semaine-de-fete-pour-un-secteur-deprime
- CNEWS : https://www.cnews.fr/france/2024-10-14/mondial-de-lauto-2024-evenements-modeles-constructeurs-tout-savoir-sur-le-salon
- Citroën au Salon de l'Automobile : https://www.facebook.com/Citroen.France/posts/pfbid023MC1841tyn8WTJgVxm6yBYHuGW33JecicWorvA6UcRgX5UeThkyFmGHaHNHepKtXl
- Site officiel du Mondial de l'Auto à Paris : https://mondial.paris/le-salon

Profils de public

Jean & Marie Le couple a envie de découvrir le Salon de l'Automobile. Ils cherchent des informations sur les prix des tickets du Salon, et sur les exposants de l'édition de 2024 à Paris.
Lola & Thomas Lola a 70 ans. Elle se souvient être allée au salon de l'Auto plusieurs fois avec son père et son frère quand elle était plus jeune. Elle aimerait montrer à Thomas, son petit-fils qui a 15 ans, à quoi ressemblait les éditions précédentes du Salon.
Arthur Arthur a 30 ans. Il est passionné par l'automobile et s'informe tous les jours sur les nouveautés automobiles. Arthur est conscient que le secteur de l'automobile traverse des moments difficiles, et se demande comment le Salon de l'Automobile de Paris pourra aider à contrer ces difficultés.
Alix Alix a 14 ans. Elle ne connait rien aux voitures, et n'avait jamais entendu parler du Salon de l'Automobile avant que sa meilleure amie ne lui en parle. Elle se demande à quoi ça ressemble.
Paul Paul a 45 ans. Il aimerait acheter une nouvelle voiture.

Le Japon

- France24 – Nouveau gouvernement japonais : https://www.france24.com/fr/info-en-continu/20241001-japon-shigeru-ishiba-doit-%C3%AAtre-officiellement-%C3%A9lu-premier-ministre-mardi
- Natoo – Voyage de presse au Japon : https://www.instagram.com/p/DAd64IbTZOT/?img_index=1
- ParisMatch – Hospitalisation de l'ancienne impératrice : https://www.parismatch.be/actualites/people/2024/10/13/lancienne-imperatrice-du-japon-michiko-quitte-lhopital-son-operation-reussie-SJMCQLUQRRCGROJKJ4YU7KYGE4/
- GEO – Le Japon en 19 dates clé : https://www.geo.fr/histoire/le-japon-en-19-dates-cles-185147
- Petit Futé – Le Japon : https://www.petitfute.com/v54693-hakone/actualite/m4-idees-week-end-et-vacances/a39900-visiter-le-japon-en-15-jours-le-meilleur-itineraire-a-faire.html

Profils de public

Jean & Marie Le couple a envie de découvrir le Japon. Ils cherchent des informations sur les meilleurs endroits à découvrir.
Lola & Thomas Thomas part au Japon avec ses parents cet été. Sa grand-mère, Lola, lui a demandé s'il connaissait l'histoire du pays. Il décide alors de faire des recherches pour impressionner sa grand-mère.
Arthur Arthur est passionné par les couples royaux. Il s'informe tous les jours sur les grands noms de l'histoire. Récemment, il a appris qu'une ancienne impératrice japonaise avait été hospitalisée. Il se demande si elle va bien.
Alix Alix a 14 ans. Elle ne connait rien au Japon, mais adore voir de jolies photos.
Paul Paul a 45 ans. Pour son travail, il doit régulièrement aller au Japon. Un nouveau gouvernement politique devait arriver, et il aimerait en savoir plus.

SÉANCE 3 – DÉSINFORMATION, JUGEMENT DE FIABILITÉ

Fake news pour l'introduction

« Brigitte Macron demande le divorce. Macron décide de désinvestir l'éducation nationale pour se venger. »

« TikTok bientôt interdit en France. »

« Les écoles mixtes seront bientôt fermées. »

Jugement de la fiabilité

Se brosser les dents avec de la peau de banane pour les faire blanchir

- Vidéo à présenter : https://www.tiktok.com/@fatisa256/video/7424061242102254881
- Source à présenter à la fin des exercices :
    - https://factuel.afp.com/doc.afp.com.36HQ3QF

La chimiothérapie ne fonctionne pas dans 97% du temps

- Vidéo à présenter : https://x.com/FrancoisDESCAM7/status/1845436280005329358
    - Info à donner : Le monsieur qui parle dans la vidéo s'appelle Peter Glidden
- Source à présenter à la fin des exercices :
    - https://factuel.afp.com/doc.afp.com.36HX34V

Ramses II a reçu un passeport 3000 ans après sa mort

- Tweet à présenter : https://x.com/MarcdeBoni/status/1305119315969159168
- Source à présenter à la fin des exercices :
    - https://factuel.afp.com/ce-passeport-de-la-momie-de-ramses-ii-est-un-montage

Sites de fact-checking

- AFP Factuel : https://factuel.afp.com
- Check News par Libération : https://www.liberation.fr/checknews/
- Fake Off par 20minutes : https://www.20minutes.fr/societe/desintox/

Angles abordés

- Les Trad Wives :
    - Point de vue d'une Trad Wife (Envoyé Spécial) : https://www.tiktok.com/@envoyespecial.tv/video/7424567088238382368
    - Point de vue de Sud Ouest : https://www.youtube.com/watch?v=aisY-apCon8

Annexe 7 – Fiche journaliste de suivi des séances d'EMI

L'objectif de ce document est de conserver des traces de ce qui a été réalisé lors des ateliers d'EMI.

Dans le cadre de la recherche avec l'UCLouvain, ce document permettra de tenir compte des potentielles différences entre les classes participants au programme.

N'hésitez pas à y annoter toutes les modifications que vous avez faites des ateliers, les exemples que vous avez utilisés, les exemples d'infos amenées par les élèves, les discussions/débats avec elles et eux, etc.

Le contenu du programme étant dense, nous avons indiqué un degré de priorité pour chaque exercice. L'objectif est de réaliser l'ensemble des activités, mais si le temps vous manque, n'hésitez pas à vous concentrer sur les exercices prioritaires, identifiés comme tels dans ce document. Vous pouvez aussi décider de reporter un exercice à une séance suivante, si cela est possible.

Merci d'avance pour votre aide ! 😊

Nom du/de la journaliste : .....

Lycée : .....

Type de projet (radio, reportage vidéo, réseaux sociaux, photographie, etc.) : .....

Contenu	Fait (oui/non)	Adaptations de l'exercice (exemples abordés, notions, etc.)	Remarques et/ou exemples d'informations donnés par les élèves
Séance 1 – C'est quoi le journalisme ? Date :			
Introduction générale			
Exercice : Recherche d'une actualité en groupe *(à prioriser)*			
Théorie : Distinction média, marques, journalistes			
Théorie : Les familles de médias			
Exercice : Les familles de médias *(moins prioritaire)*			
Exercice : Différencier actualité, rumeur, opinion, anecdote *(à prioriser)*			
Théorie : Les intentions et rôles des journalistes			

Théorie : Les points communs entre les profils de journalistes			
Conclusion			
Projet médiatique : explication des objectifs, formation des groupes pour la séance 2			

Contenu	Fait (oui/non)	Adaptations de l'exercice (exemples abordés, notions, etc.)	Remarques et/ou exemples d'informations donnés par les élèves
Séance 2 – Les types d'informations Date :			
Introduction/Exercice : Infos amenées par les élèves *(à prioriser)*			
Projet médiatique : Choix des sujets pour chaque groupe			
Exercice : Analyse de différents types d'actualité *(à prioriser)*			
Théorie : Les 5W			
Théorie : Notions (ligne éditoriale, angles, intention, types d'infos, etc.)			
Exercice : Public et pertinence *(moins prioritaire)*			
Théorie : Notions (public-cible)			

Conclusion sur la séance			
Projet médiatique : Caractéristiques des sujets (5W, intention, public, angle) *(moins prioritaire)*			

Contenu	Fait (oui/non)	Adaptations de l'exercice (exemples abordés, notions, etc.)	Remarques et/ou exemples d'informations donnés par les élèves
Séance 3 – Désinformation, jugement de fiabilité & début de la production Date :			
Introduction/Exercice : Infos amenées par les élèves + analyse selon les caractéristiques vues lors de la séance 2 *(à prioriser)*			
Introduction/Exercice : Annonce d'une fake news à vérifier *(moins prioritaire)*			
Exercice : Juger de la fiabilité *(à prioriser)*			
Théorie : Pratiques pour juger de la fiabilité & sites de fact-checking			
Théorie : Distinction entre mésinformation et désinformation			

Conclusion sur les séances théoriques			
Projet médiatique : Début de la production			
Projet médiatique : Caractéristiques à cibler pour les sujets *(moins prioritaire)*			

Contenu	Fait (oui/non)	Adaptations de l'exercice (exemples abordés, notions, etc.)	Remarques et/ou exemples d'informations donnés par les élèves
Séances 4 & 5 – Phases de production et enregistrements Date :			
Introduction/Exercice : Infos amenées par les élèves + analyse selon les caractéristiques vues lors des séances précédentes *(moins prioritaire)*			
Exercice : Présentation des sujets à la classe *(moins prioritaire)*			
Projet médiatique : Production			

Contenu	Fait (oui/non)	Adaptations de l'exercice (exemples abordés, notions, etc.)	Remarques et/ou exemples d'informations donnés par les élèves
Séance 6 – Présentation des productions & conclusion Date :			
Introduction : Infos amenées par les élèves + éléments à prendre en compte lorsque l'on rencontre une info *(moins prioritaire)*			
Projet médiatique : Présentations des projets *(à prioriser)*			
Projet médiatique : Retours réflexifs			
Exercice : La place des algorithmes *(moins prioritaire)*			
Théorie : Algorithmes et comment s'en sortir			
Vidéo : TikTok – Dopamine, de ARTE *(moins prioritaire)*			

Conclusion : Dernière séance, retours sur l'ensemble des ateliers *(à prioriser)*			