

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LE DÉVELOPPEMENT DES ACTIONS LIÉES À L'AGENTIVITÉ ÉPISTÉMIQUE AU TRA-
VERS D'INTERACTIONS ENTRE DES JEUNES UTILISATEURS DE FACEBOOK : UNE
ÉTUDE MULTICAS

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CLAUDIA LEBLANC

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

FÉVRIER 2021

© Leblanc 2021

SOMMAIRE

Le but de cette recherche était de s'intéresser au développement de l'agentivité épistémique grâce à un nouveau média désinstitutionnalisé : Facebook. Selon (Evans, 2014) les effets des médias sociaux sur l'éducation demeurent largement inconnus. Cette recherche se penche sur les effets des médias sociaux sur le développement de l'agentivité épistémique chez des jeunes utilisateurs de Facebook. Cette recherche permettra de poser un constat sur les actions liées à l'agentivité épistémique qui semblent être les plus fréquemment utilisées par des jeunes à l'extérieur du cadre scolaire, et lesquelles le sont moins, afin de pouvoir ensuite adapter les pratiques enseignantes pour permettre de travailler au développement des actions les moins développées.

Nos données qualitatives sont tirées de pages et de groupes publics sur Facebook, ce qui fait que ces données sont accessibles à tous, autant les utilisateurs de Facebook que ceux qui ne s'en servent pas. Par l'entremise d'une étude de cas, nous avons observé les interactions de jeunes à propos de divers sujets d'actualité soulevant des questions socialement vives sur Facebook.

Nos résultats montrent que certaines actions liées à l'agentivité épistémique sont bien utilisées par des jeunes dans leurs interactions à l'extérieur de l'école, mais qu'il y a encore plusieurs actions qui méritent d'être travaillées plus attentivement. Ainsi, on constate que des jeunes ont tendance à appuyer leurs propos par des sources, mais pas à faire de recherche approfondie afin de valider ces mêmes sources. De plus, ils ont peu tendance à justifier les sources qu'ils utilisent et à remettre en question l'information présentée par les autres. Nos résultats permettent donc de constater que certains jeunes font preuve d'une certaine agentivité épistémique, mais qu'elle mérite d'être travaillée davantage.

REMERCIEMENTS

Je souhaiterais adresser mes sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont offert leur soutien durant mon parcours à la maîtrise, je n'y serais jamais arrivée sans votre appui. Je dois d'abord commencer par remercier sincèrement ma directrice de maîtrise, Stéphanie Demers, qui est un véritable modèle pour moi. C'est elle qui m'a convaincue de m'inscrire à la maîtrise, et c'est grâce à elle si je me suis rendue au bout de ce projet. Grâce à son soutien, ses encouragements, sa passion pour l'éducation et sa disponibilité, je peux finalement me préparer à tourner la page sur ce long chemin parcouru au 2^e cycle. En plus de m'appuyer dans la rédaction de ce mémoire, elle m'a permis de vivre plusieurs expériences comme assistante de recherche, de participer à des événements avec son équipe de recherche et même de participer avec elle à la rédaction d'un article scientifique.

J'aimerais aussi remercier mes parents, collègues et amis, pour leur soutien constant dans les moments faciles et les moments difficiles. Je voudrais aussi remercier chaleureusement mon conjoint, Alexandre, qui m'a soutenu plus que quiconque à toutes les étapes, même dans les moments où j'ai le plus douté de moi-même.

J'aimerais remercier l'équipe et la communauté de Théséz-vous, qui m'ont permis de vivre une magnifique retraite de rédaction, puis qui m'ont offert du soutien en ligne, lorsqu'il n'était plus possible de nous voir en personne.

Finalement, j'aimerais remercier les membres de mon comité d'évaluation, Julie Bergeron et Vincent Boutonnet, pour leurs précieux commentaires et leur appui tout au long de ma formation.

Table des matières

Table des matières.....	4
Liste des figures.....	9
Liste des tableaux.....	10
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE.....	12
1.1 L’agentivité épistémique.....	13
1.2 Une nouvelle forme d’interaction désinstitutionnalisée.....	14
1.3 Les médias sociaux et les jeunes.....	15
1.3.1 Omniprésence des médias sociaux dans la vie des jeunes.....	16
1.3.2 Les craintes inspirées par les médias sociaux.....	17
1.3.3 Les interactions sur les médias sociaux : différentes des interactions orales.....	18
1.3.4 Un potentiel d’utilisation des médias sociaux pour la socialisation et l’apprentissage.....	19
1.3.5 Les apprentissages liés à l’argumentation et au débat.....	20
1.3.6 Les interactions entre utilisateurs Facebook.....	20
1.3.7 L’agentivité épistémique lors de l’interaction sur les groupes publics et communautés sur Facebook.....	21
1.4 Question de recherche.....	22
1.5 Objectifs de Recherche.....	22
CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL.....	23
2.1 Agentivité épistémique.....	23
2.1.1 L’agentivité.....	23
Les indicateurs de l’agentivité épistémique.....	25
2.2 Médias sociaux.....	26
2.2.1. Les médias sociaux.....	26

2.2.2 Facebook	28
2.3 Interactions.....	29
2.3.1 Les interactions sur les médias sociaux.	29
2.3.2 Les interactions au sein de la communauté épistémique	31
2.4 Synthèse	32
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1 Type de recherche	33
3.2 Exploration des recherches réalisées sur Facebook	33
3.3 Ce que nous retenons de ces méthodologies.....	34
3.4 L'étude de cas	35
3.5 La sélection des différents terrains d'observation sur Facebook	36
3.5.1 Les cas	36
3.7 Modalité de collecte de données	37
3.7.1 L'observation	37
3.7.2 La collecte de données	38
3.8 Plan d'analyse	39
3.9 Calendrier.....	41
3.10 Limites	41
CHAPITRE IV - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	43
4.1 Rappel de la question et des objectifs de la recherche et des critères de sélection des cas	43
4.2 Portrait des cas individuels	45
4.2.1 Portrait du premier cas	45
4.2.2 Les interactants.....	45
4.2.3 La situation initiale.....	45

4.2.4 La synthèse schématisée des interactions	46
4.2.5 Analyse de l'interaction	47
4.2.6 Manifestations d'agentivité épistémique.....	48
4.2.7 Synthèse du cas	49
4.3 Portrait du deuxième cas.....	50
4.3.1 Les interactants.....	50
4.3.2 La situation initiale.....	50
4.3.3 La synthèse schématisée du cas	51
4.3.4 Analyse de l'interaction	52
4.3.5 Manifestations d'agentivité épistémique.....	56
4.3.6 Synthèse du cas	57
4.4 Portrait du troisième cas	58
4.4.1 Les interactants.....	58
4.4.1 La situation initiale.....	58
4.4.5 La synthèse schématisée du cas	59
4.4.6 Analyse de l'interaction	60
4.4.7 Manifestations d'agentivité épistémique.....	62
4.4.8 Synthèse du cas	63
4.5 Portrait du 4e cas.....	64
4.5.1 Les interactants.....	64
4.5.2 La situation initiale.....	64
4.5.3 La synthèse schématisée des interactions	65
4.5.4 Analyse de l'interaction	66
4.5.5 Manifestations d'agentivité épistémique.....	68
4.5.6 Synthèse du cas	71

4.6 Portrait du cinquième cas.....	71
4.6.1 Les interactants.....	71
4.6.2 La situation initiale.....	72
4.6.3 La synthèse schématisée des interactions	72
4.6.4 Analyse de l'interaction	73
4.6.5 Manifestations d'agentivité épistémique.....	75
4.6.6 Synthèse du cas	76
4.7 Analyse des indicateurs selon les cas	82
CHAPITRE V - DISCUSSION	89
5.1 Comment les interactions des jeunes favorisent la validation des informations	91
5.1.1 Délibération collective de la validité de l'information	93
5.1.2 Construire son raisonnement, un indicateur d'agentivité épistémique	94
5.2 Les manières dont les adolescents mobilisent l'information pour résoudre des problèmes	97
5.2.1 Mobilisation de l'information pour résoudre un problème	99
5.3 Les interactions des jeunes sur Facebook favorisant le développement des actions liées à l'agentivité épistémique	101
5.3.1 Agentivité épistémique dans les médias sociaux	103
5.4 Les apports et les limites de notre recherche	106
5.4.1 Les apports de notre recherche.....	106
5.4.2 Les limites de notre recherche.....	107
CHAPITRE VI – CONCLUSION	109
APPENDICE	119
Appendice A	119
Appendice B- Exploration des recherches réalisées sur Facebook.....	120
Appendice C - Captures du cas 1	122

Appendice D - Captures du cas 2.....	124
Appendice F - Captures du cas 4	130
Appendice G - Captures du cas 5.....	133

Liste des figures

<i>Figure 1</i>	Les interactions synthétisées du premier cas.....	p.46
<i>Figure 2</i>	Les interactions synthétisées du deuxième cas.....	p.52
<i>Figure 3</i>	Les interactions synthétisées du troisième cas.....	p.60
<i>Figure 4</i>	Les interactions synthétisées du quatrième cas.....	p.66
<i>Figure 5</i>	Les interactions synthétisées du cinquième cas.....	p.73

Liste des tableaux

Tableau 1	Critères de sélection des cas.....	p.43
Tableau 2	Manifestations d'agentivité épistémique dans le premier cas.....	p.48
Tableau 3	Manifestations d'agentivité épistémique dans le deuxième cas.....	p.56
Tableau 4	Manifestations d'agentivité épistémique dans le troisième cas.....	p.62
Tableau 5	Manifestations d'agentivité épistémique dans le quatrième cas.....	p.68
Tableau 6	Manifestations d'agentivité épistémique dans le cinquième cas.....	p.75
Tableau 7	Présence des indicateurs dans les différents cas	p.78

La participation pleine et active à notre société exige des citoyens qu'ils puissent faire un usage public de leur raison, débattre d'enjeux de bien commun, prendre position sur ces enjeux et agir en conséquence (Robert-Mazaye et al., 2017). Cet exercice de citoyenneté exige une appropriation critique des savoirs sous-jacents aux enjeux et aux actions potentielles, c'est-à-dire qu'il exige un pouvoir d'action par, sur et avec les savoirs (Demers et al., 2016). Or, la prolifération de sources d'informations - parmi lesquelles se trouvent des savoirs savants, validés par les communautés scientifiques, mais également des savoirs dits de sens commun, non validés, ou, de façon croissante (bien qu'encore marginale) des théories complotistes ou conspirationnistes - appelle le citoyen à une grande prudence intellectuelle, ainsi qu'à des dispositions critiques bien affinées afin d'éviter d'appuyer sa position sur des bases douteuses ou carrément dangereuses.

Dans cette recherche, nous présentons nos observations tirées d'interactions de jeunes sur Facebook. Nous sommes allés observer, puis analyser les différentes actions posées par des jeunes sur des fils de discussion libres, sur des sujets d'actualité qui les concernent. Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons observé quelles actions liées à l'agentivité épistémique sont les plus utilisées par les jeunes ayant interagi sur les publications observées, et lesquelles méritent d'être travaillées davantage. Ces observations permettront donc de pousser la réflexion concernant les pratiques enseignantes permettant le développement de l'agentivité épistémique des élèves. Dans les prochaines pages, nous présenterons d'abord la problématique de recherche concernant l'utilisation des médias sociaux en éducation, ainsi que notre question de recherche et nos objectifs. Ensuite, nous présenterons notre cadre conceptuel, dans lequel nous traiterons de nos principaux concepts, les médias sociaux, l'agentivité épistémique et les interactions. Puis, notre troisième chapitre fait état de notre méthodologie de recherche. Enfin, nous vous présenterons en détail nos résultats pour les 5 cas que nous avons observés, puis nous discuterons ces résultats dans notre dernier chapitre.

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

Afin de commencer à exercer un contrôle sur ses savoirs, il faut être capable de faire preuve d'autonomie intellectuelle (Reboul, 1984; Robertson, 2009). Cette autonomie fait partie des finalités éducatives des programmes scolaires québécois, qui ont pour objectif que l'école québécoise forme les citoyens de demain. Ainsi, le programme de formation de l'école québécoise explique que l'« on s'attend à ce qu'elle [l'école] forme des personnes autonomes, capables de s'adapter à un monde où les connaissances se multiplient de façon exponentielle, où le changement est un processus permanent et où l'interdépendance des problèmes nécessite des expertises poussées, diverses et complémentaires » (MELS, 2007a, p.1). Au Québec, le cadre scolaire propose le développement de « compétences transversales » intellectuelles générales, telles que d'« exercer son jugement critique » (MELS, 2007a) et associe à certains domaines d'apprentissage des visées analogues. Au secondaire, dans le cours d'Éthique et culture religieuse, la troisième compétence vise à pratiquer le dialogue. Ainsi, dans ce contexte, les élèves sont appelés à réfléchir, à discuter, à raisonner et à argumenter. De plus, « les finalités du programme d'éthique et culture religieuse contribuent à promouvoir un meilleur vivre ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune » (MELS, 2007b, p.500), finalités encourageant ainsi le développement de l'esprit critique. Les cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté, pour leur part, visent aussi à favoriser le raisonnement, notamment à travers la troisième compétence visant à construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (MELS, 2007c). Selon Lévesque, il est possible de constater que « la pensée critique occupe une place de choix dans les publications du ministère de l'Éducation du Québec » (2009, p. 21), ce qui concorde avec les finalités citoyennes de l'école québécoise : structurer son identité, construire sa vision du monde et développer son pouvoir d'action requièrent effectivement que l'élève puisse disposer d'une

intelligence exécutive, c'est-à-dire des savoirs lui permettant de prendre décision et action (MELS, 2007a).

Toutefois, il appert qu'il y aurait peu de possibilités en classe pour mettre en œuvre cette pensée critique (Lévesque, 2009) ou encore développer et exercer l'autonomie intellectuelle (Demers et al., 2016). Si, comme le dit Reboul « tout enseignement véritable se doit d'inclure la formation de la pensée critique » (1984, cité dans Lévesque, 2009, p.21), les résultats de plusieurs recherches montrent que seul un faible pourcentage d'individus de tous âges confondus montre des habiletés de pensée critique (Daniel, 2015) et qu'elle fait l'objet de peu d'interventions éducatives formelles (Lévesque, 2009). Nous avons ainsi choisi d'observer à l'extérieur du cadre scolaire afin de vérifier s'il n'existe pas d'autres moyens pour des jeunes de développer cette pensée critique ainsi que cette autonomie intellectuelle, ce que nous qualifierons plus spécifiquement d'*agentivité épistémique*.

1.1 L'agentivité épistémique

Dans les dernières années, des chercheurs ont commencé à s'intéresser à cette autonomie, conceptualisée comme *agentivité épistémique* (Elgin, 2013; Fricker, 2006; Scardamalia, 2002). En éducation, il apparaît pour la première fois dans les écrits de Scardamalia (2002) qui s'intéresse à la responsabilité cognitive collective en éducation. Elle explique que dans un contexte sociocognitif, les sujets participants à la construction des savoirs mettent leurs idées de l'avant et négocient un équilibre entre leurs idées et celles des autres, en utilisant des contrastes pour maintenir l'avancement des connaissances plutôt que de se fier à d'autres, tels leurs enseignants, pour le faire à leur place. La fonction de l'agentivité épistémique est de permettre au sujet d'être producteur et interprète rigoureux de savoirs, de porter un regard critique sur les savoirs qui sont lui proposés, de les valider et d'être capable de les justifier (Stroupe, 2014). De cette façon, selon Stroupe (2014) et Robertson (2009), les

jeunes peuvent à leur tour se servir des savoirs dans et pour l'action, ce qui revient à faire preuve d'une certaine forme d'autonomie intellectuelle.

La recherche d'Elgin (2013) suggère que le développement de l'agentivité épistémique, c'est-à-dire le degré de contrôle qu'une personne a sur la construction et la validation de ses savoirs (Damşa et al., 2010), permettrait le développement de l'autonomie intellectuelle et de la pensée critique chez des jeunes. Un sujet apprenant ayant développé ses compétences liées à l'agentivité épistémique devrait donc avoir acquis la capacité de remettre en question les savoirs qui lui sont proposés et de développer sa pensée critique (Demers et al., 2016).

Damşa et al. (2010) ajoutent une dimension sociale à cette agentivité épistémique. Ces chercheurs expliquent que l'agentivité épistémique permet aux sujets de collaborer et que lorsqu'ils sont mis en contexte de collaboration et d'interaction, les sujets ont encore plus tendance à générer de nouvelles connaissances (Damşa et al., 2010). Mis en contexte de collaboration et d'interaction, il est alors question d'une communauté épistémique (Demers et al., 2016). Un sujet ayant développé l'agentivité épistémique se sent capable de participer à la délibération collective sur la validité de l'information et à la mise en œuvre de l'information pour résoudre un problème – de nature sociale, politique, civique ou relationnelle (Damşa et al., 2010). En ce sens, l'interaction devient génératrice d'agentivité épistémique.

1.2 Une nouvelle forme d'interaction désinstitutionnalisée

L'interaction, selon (Goffman, 1974), se réalise en personne (face-à-face) ou au travers des médias traditionnels. Aujourd'hui, aux interactions que les jeunes peuvent entretenir entre eux dans le contexte de leurs relations à l'école s'ajoute une nouvelle forme de partage et d'interaction, via les médias sociaux, et plus précisément grâce aux réseaux sociaux numériques (Evans, 2014). En effet, comme O'Keefe et Clarke-Pearson (2011) l'expliquent, les sites tels que Facebook, et plus tard Instagram (Bourget et Gosselin, 2018), permettent aux

utilisateurs de communiquer entre eux et de partager leurs intérêts. Les réseaux sociaux, une sous-catégorie des médias sociaux qui se démarque entre autres par la possibilité pour les utilisateurs d'interagir (Vrignaud, 2015), représentent une destination commune pour de nombreux adolescents (Boyd, 2007) et les interactions qu'il est possible d'y avoir permettent aux jeunes de communiquer, de dialoguer et de discuter entre eux (Proulx et al., 2012). On appelle « interactions » les moments où les jeunes cessent d'être passifs et deviennent actifs sur les médias sociaux (Proulx et al., 2012).

La recherche de Seo et al. (2013) montrerait que les médias sociaux peuvent aussi servir au développement de compétences associées à l'action collective, c'est-à-dire la participation à la vie en société. Dans cette recherche, ils se sont intéressés au phénomène des « flash mobs » pour montrer l'intérêt de l'utilisation des médias sociaux dans les possibilités d'actions collectives chez des jeunes. Ainsi, en regardant des vidéos sur YouTube et en se servant des médias sociaux pour communiquer et organiser l'événement, il est possible de constater que des jeunes entreraient en action concrète, allant même jusqu'à planifier des événements (Seo et al., 2013). Une autre recherche portant sur l'utilisation de Facebook durant la grève étudiante en 2012 nous montrerait que les jeunes se serviraient davantage de Facebook notamment pour relayer de l'information comme des contenus issus de médias traditionnels et pour en discuter que pour créer du nouveau contenu (Latz-Toth et al., 2017).

1.3 Les médias sociaux et les jeunes

Dans les prochains paragraphes seront discutés les liens entre les médias sociaux et les adolescents, qui formeraient le groupe de la population canadienne le plus nombreux à posséder un profil sur au moins un média social, le plus populaire étant Facebook pour plusieurs années, c'est-à-dire 90 % des 15 à 34 ans (Dewing, 2010). Dans une recherche datant de 2018, les nombres sont encore plus importants « les jeunes adultes sont significativement plus nombreux à utiliser les réseaux sociaux avec une proportion d'utilisateurs de 98 % chez les

18 à 24 ans » (Bourget et Gosselin, 2018, p.6). Évidemment, cette statistique n'inclut pas les 15 à 17 ans, mais il nous est possible de postuler que de ces 98%, certains avaient probablement un profil sur les médias sociaux avant leurs 18 ans (Bourget et Gosselin, 2018).

1.3.1 Omniprésence des médias sociaux dans la vie des jeunes

En ce qui concerne les adolescents, les médias sociaux prennent de plus en plus de place dans leur quotidien (Boyd, 2007). À cet égard, un sondage réalisé auprès de jeunes Américains dévoilait que ces derniers consultaient leurs sites de médias sociaux préférés, soit MySpace et Facebook dans une majorité de cas, jusqu'à dix fois par jour (Ito et al., 2008), ce qui laissait supposer que ces sites occupaient déjà une place importante dans leur vie, il y a plus de 10 ans. Lenhart et al. (2015) dévoilent que 24% des adolescents admettent être connecté à internet presque en tout temps. De plus, toujours selon ces sondages, 92% des adolescents admettent s'y connecter au moins une fois par jour. Ils ajoutent qu'en 2015, Facebook demeure le média social le plus utilisé chez les adolescents aux États-Unis : 71% des adolescents de 13 à 17 ans utiliseraient Facebook. En 2019, l'étude de Rideout aux États-Unis nous montre que les adolescents de 12 à 17 ans passent en moyenne 7 heures et 22 minutes par jour devant un écran. Dans son étude, pour le même groupe d'âge, 63% des jeunes utilisent les médias sociaux tous les jours. De plus, 82% ont au moins déjà utilisé un site de média social. De plus, un des éléments intéressants constatés par les chercheurs est que l'utilisation des médias sociaux par les jeunes semble s'être stabilisée. Ils y passaient environ 1h11 par jour en 2015 et environ 1h10 par jour en 2019.

Boyd (2007) explique que les médias sociaux offriraient aux jeunes un endroit pour s'évader, où les règles de société sont différentes, plus malléables et poreuses. Les médias sociaux offriraient plus de liberté pour socialiser et moins de régulation normative aux jeunes que le monde extérieur à internet, où leurs parents (ou tuteurs) chercheraient à les protéger (Boyd, 2007; O'Keeffe et Clarke-Pearson, 2011). Certains chercheurs soulignent d'ailleurs que

l'écart technologique entre les adolescents et les adultes responsables de leur encadrement crée une frontière qui les isole les uns des autres, faisant en sorte que les comportements « en ligne » des adolescents seraient souvent méconnus des adultes dans leur entourage (Rundle et al., 2015).

1.3.2 Les craintes inspirées par les médias sociaux

Selon Giroux et al. : « internet est un "lieu" public et [...] l'information y circule rapidement et de manière parfois surprenante, surtout via les médias socionumériques » (2012, p. 1). Certaines recherches présentent certaines craintes ressenties à l'égard des médias sociaux ou même d'internet en général, comme la recherche de De Ruyver et al. (2014) qui s'intéresse à l'utilisation pour le recrutement ou encore la communication de certains groupes extrémistes ou terroristes. Pourtant, leur recherche montre qu'il est très peu probable que seule l'utilisation des médias sociaux permette la radicalisation des individus (De Ruyver et al., 2014). Dans la même veine, la recherche d'O'keefe et Clarke-Pearson (2011) s'intéresse au fait que les médias sociaux limitent la vie privée et pourraient permettre l'exploitation de personnes vulnérables. Le mémoire de maîtrise de Bueno (2014), s'intéresse à la dépendance à internet, qui toucherait presque 50% des utilisateurs d'internet et qui pourrait poser un problème de taille dans le futur, au même titre que d'autres dépendances.

De plus, la recherche de Cauchie et Corriveau (2015) interrogeait différents acteurs du milieu scolaire québécois afin que ceux-ci relèvent les problèmes potentiels que pourrait soulever l'utilisation des médias sociaux en milieu scolaire. Selon eux, la cyberintimidation (intimidation faite par l'intermédiaire des médias sociaux) représente un problème insaisissable. Il demeure qu'au Québec, l'article 75,1 de la *Loi sur l'instruction publique* traitant du plan de lutte contre l'intimidation et la violence demande aux écoles de prévoir :

Les modalités applicables pour effectuer un signalement ou pour formuler une plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence et, de façon

plus particulière, celles applicables pour dénoncer une utilisation de médias sociaux ou de technologies de communication à des fins de cyberintimidation. (LIP, Art. 75,1 – 4)

Ce qui montre que le ministère est aussi conscient du risque présent sur les médias sociaux.

De plus, toujours selon Cauchie et Corriveau (2015), les murs de l'école sont poreux, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent empêcher ou limiter l'accès à internet et aux médias sociaux, ce qui permet aux jeunes d'interagir sur les médias sociaux même à l'intérieur de leur école.

Par opposition, l'étude de Rideout et Robb (2018) montre que lorsque les jeunes ciblés par leur recherche sont directement questionnés, ils indiquent ressentir peu d'effets négatifs quant à leur utilisation des médias sociaux. Par exemple, 20% des jeunes de 13 à 17 sentent leur confiance augmenter grâce à l'utilisation des médias sociaux, alors que seuls 5% d'entre eux la voient diminuer. De plus, 16% se sentent moins seuls et 25% se sentent moins déprimés grâce à leur utilisation des médias sociaux. Toutefois, cette étude montre aussi que la proportion des jeunes qui préfèrent la communication face à face avec leurs amis a diminué, passant de 49% en 2012 à 32% en 2018. C'est la communication par message texte qui serait maintenant la plus populaire avec un score de 33%. Ainsi, il est possible de constater qu'il existerait des risques associés à l'utilisation des médias sociaux, mais que la perception des jeunes semble somme toute plus positive que négative à leur égard.

1.3.3 Les interactions sur les médias sociaux : différentes des interactions orales

Certains chercheurs ont notamment souligné que l'engagement — cognitif, social, politique, civique — virtuel tend à être superficiel, plutôt que substantif et que les utilisateurs des médias sociaux pourraient interagir avec une plus grande paresse que ce ne serait le cas dans les interactions « réelles » dans le monde hors ligne (Friesen et Lowe, 2012). En dépit du potentiel offert par la souplesse de leur cadre et la familiarité remarquée des adolescents avec leur fonctionnement, les critiques relatives à l'usage éducatif des médias sociaux restent

importantes (Friesen et Lowe, 2012). Ainsi, la réponse à savoir s'il faut les intégrer à la vie scolaire est encore incertaine (Cauchie et Corriveau, 2015).

Bien sûr, il y a des limites quant à la souplesse des interactions sur Facebook, en ce sens que l'algorithme de Facebook fait en sorte que les utilisateurs sont confrontés à des sujets basés sur les actions précédentes et leurs intérêts. Les possibilités sont donc plus grandes que les publications sur lesquelles des jeunes interagiraient montrent des sujets qui les intéressent déjà. Ainsi, les publications sur lesquelles les utilisateurs de Facebook interagissent apparaissent dans leur fil d'actualité, car l'algorithme détermine qu'elles vont faire écho aux intérêts de la personne. En effet, comme l'explique Patino (2017), ce qu'un individu voit sur Facebook est entièrement différent de ce que son ami voit. Ainsi, cela pourrait donner le sentiment à quelqu'un que son opinion est majoritaire, et partagée par beaucoup, alors que ce n'est que l'effet de l'algorithme.

1.3.4 Un potentiel d'utilisation des médias sociaux pour la socialisation et l'apprentissage

Il importe de souligner toutefois que des recherches font état d'un potentiel important des médias sociaux pour la socialisation, l'apprentissage et l'engagement social et citoyen (Rundle et al., 2015 ; Evans, 2014 ; Caron, 2014). Certains apprentissages se réalisent dans la sphère publique : la délibération et le débat démocratique, la prise en compte et l'accueil de la diversité humaine et des idées dans une perspective sociale, la prise de décision collective, pour en nommer certaines (Rundle et al., 2015). Grâce à cette participation sur les médias sociaux, les jeunes pourraient socialiser et participer à la vie sociale sans même avoir besoin de quitter le confort de leur maison (Boyd, 2007).

Il semble y avoir de nombreuses possibilités d'apprentissages par les médias sociaux (De-pover, Quintin et Strebelle, 2013). Pour les jeunes, il est possible de travailler leurs

compétences en lecture et en écriture, de manière superficielle, puisqu'ils rechignent à lire des textes très longs que ce soit sur internet ou non (Depover, Quintin et Strebelle, 2013). De plus, ils peuvent apprendre à propos de nombreux sujets tels que la politique ou encore l'actualité (Caron, 2014).

1.3.5 Les apprentissages liés à l'argumentation et au débat.

Il est possible de constater que les médias sociaux permettent de développer des savoirs politiques et sociaux (Levine, 2008; Rheingold, 2008; Rundle et al., 2015). Les jeunes peuvent alors développer leur capacité à débattre, à argumenter et à défendre leur point de vue politique d'une toute nouvelle façon (Caron, 2014). Certains seront d'ailleurs beaucoup plus à l'aise de participer à un débat sur un sujet qui les intéresse s'ils peuvent demeurer derrière leur écran (Boyd, 2007). Toujours selon Boyd (2007), les jeunes peuvent exprimer leur désir de participer à la vie citoyenne grâce aux médias sociaux, qui seraient plus capacitants (*empowering*) que diverses expériences scolaires.

1.3.6 Les interactions entre utilisateurs Facebook

Cette action interactive peut être de diverses natures, y compris autour d'un objet qui requiert la production ou l'interprétation de savoirs (Orange, 2013). Comme le suggèrent Damşa et al. (2010) une agentivité épistémique partagée pourrait permettre de générer de nouvelles connaissances en groupe, ce que pourrait offrir Facebook, puisqu'il s'agit d'un moyen fréquemment utilisé pour interagir (O'Keeffe et Clarke-Pearson, 2011). De plus, Downes (2005) a souligné que les médias sociaux offrent des conditions favorables aux apprentissages autodirigés et à l'autonomisation des adolescents. Le potentiel éducatif des sites comme Facebook, par exemple, qui est le plus utilisé parmi les médias sociaux autant par les jeunes que par leurs enseignants (Evans, 2014), se trouverait dans ses dimensions « connectives » et démocratiques (Downes, 2005). La question se pose alors: est-ce que l'utilisation

de Facebook pourrait permettre le développement d'une plus grande autonomie et d'un regard plus critique ? La recherche de la MacArthur Foundation (2008) suggère que Facebook offre un espace d'autoapprentissage et d'apprentissage par les pairs, quand il y a interaction, notamment dans les groupes.

Les groupes sur Facebook permettent cette interaction active (MacArthur Foundation, 2008), c'est-à-dire qu'en interagissant sur les médias sociaux, les utilisateurs entrent en action (Seo et al., 2013). Dans son mémoire de maîtrise, Orange (2013) exprime aussi que les interactions sur le web impliquent que l'interactant n'est pas passif, il est agissant, donc il entre en action. Les groupes sur Facebook et les communautés permettent à quiconque d'observer les interactions des différents participants (Facebook, 2016).

1.3.7 L'agentivité épistémique lors de l'interaction sur les groupes publics et communautés sur Facebook

Ce qu'il reste à vérifier, c'est comment développer cette agentivité épistémique. Comme mentionné plus haut, il est déjà démontré que les médias sociaux encouragent le développement de l'action collective (Seo et al., 2013). Le développement de l'agentivité épistémique permettrait au jeune de vérifier les savoirs qui lui sont proposés, en plus de les valider et de les justifier, pour s'en servir dans l'action (Stroupe, 2014). Le développement de l'*agentivité épistémique* permettrait à l'élève de *valider* des informations, l'expertise de ses sources et leur justifiabilité, ainsi que d'élaborer de critères de validité (Demers et al., 2016). Nous estimons que les groupes publics et les communautés sur Facebook pourraient offrir la possibilité aux jeunes d'être confrontés à des situations qui nécessiteraient le déploiement d'une agentivité épistémique.

1.4 Question de recherche

Ainsi, nous avons proposé d'observer les apprentissages que des jeunes réalisent par leurs interactions dans les médias sociaux, notamment en ce qui concerne les apprentissages des actions liées à l'agentivité épistémique : la validation des informations, de l'expertise de la source, sa justifiabilité, l'élaboration de critères de validité, la délibération collective de la validité de l'information et enfin, sa mise en œuvre pour résoudre un problème – de nature sociale, politique, civique ou relationnelle. Cette recherche vise conséquemment à répondre à la question suivante : *Comment les interactions des jeunes sur Facebook pourraient-elles favoriser le développement des actions liées à l'agentivité épistémique ?*

1.5 Objectifs de Recherche

En interagissant sur les médias sociaux, ces jeunes entrent en action (Seo et al., 2013) .

Comme le suggèrent Damşa et al. (2010) une agentivité épistémique partagée pourrait permettre de générer de nouvelles connaissances en groupe, ce que pourrait offrir Facebook.

Ainsi, l'objectif de cette recherche sera : *d'examiner comment les interactions des jeunes sur Facebook pourraient favoriser le développement des actions liées à l'agentivité épistémique.*

Nos sous-objectifs seront les suivants :

– *Identifier de quelle manière les adolescents participent à la délibération collective de la validité de l'information lors de leur utilisation de Facebook.*

– *Déterminer les manières dont les adolescents mettent en œuvre l'information pour résoudre un problème – de nature sociale, politique, civique ou relationnelle – lors de leur utilisation de Facebook.*

CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL

Afin d'arriver à décrire comment les interactions des jeunes sur Facebook pourraient favoriser le développement des actions liées à l'agentivité épistémique, il importe de pouvoir définir les concepts en jeu de façon opérationnelle, c'est-à-dire nous permettant d'observer les éléments constitutifs de l'agentivité épistémique, les dynamiques et la nature des interactions. Le prochain chapitre présentera ainsi notre cadre conceptuel. Les concepts suivants seront définis : 1 – l'agentivité épistémique ; 2 – les médias sociaux dans un contexte d'interactions ; 3 – Les interactions.

2.1 Agentivité épistémique

La recherche tend à montrer qu'un apprentissage réalisé dans un contexte où les jeunes entrent en action envers les savoirs, plutôt que d'intégrer des savoirs de façon passive, aide à l'apprentissage, comme le suggérait déjà Dewey en 1916 (1990) quand il proposait d'apprendre en faisant (donc apprendre dans l'action). Ainsi, les jeunes qui ont la capacité d'avoir un contrôle sur leurs savoirs, c'est-à-dire ceux ayant développé leur agentivité épistémique, sont ceux qui vont retirer le plus de leurs apprentissages (Stroupe, 2014).

Le concept d'agentivité épistémique est relativement récent dans le domaine de l'éducation. Il est apparu en 2000 dans les écrits de Scardamalia. Pour comprendre le concept d'agentivité épistémique, nous avons décidé de commencer par expliciter la notion d'agentivité.

2.1.1 L'agentivité

Le concept d'agentivité, en anglais « *agency* », est décrit comme la « puissance d'agir » (Carr et Porfilio, 2009). Il s'agit d'un concept retrouvé dans le domaine de la sociologie (Emirbayer et Mische, 1998) ainsi que dans les domaines de la philosophie et de la psychologie cognitive (Damşa et al., 2010). Dans la recherche, il est souvent question d'agentivité humaine (Damşa

et al., 2010). Emirbayer et Mische (1998) expliquent que l'agentivité reflète le potentiel de l'être humain à sélectionner des modes de pensées et d'actions afin de trouver des manières innovatrices d'exprimer les idées, de décider de l'ordre des actions à entreprendre et d'avoir la capacité de porter un jugement critique sur les actions possibles.

2.1.1.1 La dimension épistémique de l'agentivité

Un sujet ayant développé l'agentivité épistémique est capable d'un contrôle cognitif sur ses apprentissages (Stroupe, 2014). Il ne se contente pas de connaissances proposées par l'enseignant ou tout autre acteur de son éducation, mais questionne et s'interroge sur la validité des connaissances ainsi que leur source (Damşa et al., 2010). Ainsi, en ajoutant une dimension épistémique à l'agentivité, il est maintenant question de la puissance d'agir sur ses savoirs.

Comme mentionné plus haut, l'agentivité épistémique a été nommée pour la première fois dans la recherche de Scardamalia en 2000. Toutefois, selon Damşa et al. (2010), la recherche de Scardamalia n'identifie pas la manière de l'intégrer aux études spécialisées en éducation.

Selon l'épistémologie, le terme épistémique fait référence au savoir et à la connaissance (Damşa et al., 2010). Scardamalia et Bareiter définissent ainsi l'agentivité épistémique : « *epistemic agency refers to the amount of individual or collective control people have over the whole range of components of knowledge building—goals, strategies, resources, evaluation of results, and so on.* » (2006, p.118). En somme, l'agentivité épistémique se définit par le contrôle qu'une personne ou un groupe (communauté épistémique) détient sur la construction de ses savoirs. Pour cette recherche, nous utilisons la même définition que Demers et al. :

L'agentivité épistémique, dans cette perspective, se définirait comme processus d'engagement face au savoir et inclut l'idée de savoir comment savoir, savoir comment savoir que ce que l'on sait est vrai (à partir de repères de notre passé, mais également dans le contexte présent, avec les informations et les outils qui nous sont disponibles) et comment mobiliser ces savoirs pour formuler et atteindre un but (au sein d'un répertoire de possibilités) (2016, p. 4)

Cette définition nous apparaît comme la plus précise et la plus complète pour décrire en quoi consiste exactement l'agentivité épistémique. Ainsi, c'est à partir de cette définition que nous avons fait nos choix pour cette recherche.

Les indicateurs de l'agentivité épistémique

Il existe certains indicateurs permettant d'observer s'il y a ou non présence d'agentivité épistémique lors de certaines interactions. Inspirés des recherches de Stroupe (2014); Damşa et al. (2010); Elgin (2013); Boisvert et al. (2000); Demers et al. (2016) ainsi que des *capacités et attitudes propres à la pensée critique* proposées par Ennis (1987, dans Boisvert et al., 2000), les différents indicateurs de l'agentivité épistémique pourraient être, sans toutefois s'y limiter : la validation des informations, l'évaluation de la crédibilité d'une source, la justifiabilité de la source, l'élaboration de critères de validité, la délibération collective au sujet de la validité de l'information et la mise en œuvre de l'information pour résoudre un problème – de nature sociale, politique, civique ou relationnelle. La validation des informations correspond notamment, mais ne se limite pas à l'adéquation des informations à la vérité, à l'examen critique des contextes de production et à l'examen critique de la fiabilité des producteurs de savoirs/de la rigueur de leurs méthodes (Demers et al., 2016). Selon Boisvert et al. (2000) l'évaluation de la crédibilité d'une source se fait notamment en cherchant l'expertise du ou des auteurs, en observant sa réputation, en cherchant la présence ou l'absence de conflits d'intérêts, l'accord ou le désaccord avec d'autres sources, l'usage ou non des procédures établies ou encore la capacité ou non d'avancer des raisons. Au-delà d'évaluer la crédibilité d'une source, l'évaluation de sa justifiabilité consiste à être en mesure de justifier son utilisation dans un contexte donné (Demers et al., 2016). L'élaboration de critères de validité se fait pour aider le jeune à évaluer autant la crédibilité d'une source que les arguments et le raisonnement des autres interactants (Demers et al., 2016; Robertson, 2009). La délibération

collective au sujet de la validité de l'information se fait ensuite à l'aide des critères de validité sélectionnés au sein de la discussion entre les interactants. Finalement, la mise en œuvre de l'information pour résoudre un problème, c'est la capacité des jeunes à formuler de nouvelles idées venant apporter des solutions aux problèmes soulevés à l'aide des arguments et des sources proposés par les autres interactants. Nos résultats auront aussi permis de proposer de nouveaux indicateurs d'agentivité épistémique.

Contrairement au développement de l'esprit critique comme présenté dans les écrits de Daniel (2015, cité dans Demers et al., 2015), les travaux réalisés jusqu'à présent concernant l'agentivité épistémique ne présentent pas de progression à proprement parler (Demers et al., 2016). Ainsi, dans cette recherche, nous ne tenterons pas de voir la progression de l'agentivité épistémique des individus, mais plutôt d'analyser s'il y a présence de certaines actions liées à l'agentivité épistémique dans les interactions des jeunes observés.

2.2 Médias sociaux

La recherche montre que les médias sociaux semblent favoriser l'entrée en action des jeunes, à les faire agir comme futurs citoyens (Seo et al., 2014), ce qui pourrait ouvrir la porte au développement des actions liées à l'agentivité épistémique. Ce concept demeure malgré tout polysémique et il importe de bien cerner ce à quoi nous faisons ici référence.

2.2.1. Les médias sociaux

Selon Coutant et Stenger (2012), il existe de nombreux termes qui sont presque des synonymes du terme « médias sociaux » et qui n'aident pas à fournir une définition exacte du concept. Ils en dressent d'ailleurs une liste : « Web 2.0, Web social, Web communautaire, Web participatif, médias participatifs, réseaux sociaux, parfois même réseaux communautaires » (Coutant et Stenger, 2012, p.4). Pour cette recherche, nous allons nous en tenir au terme « médias sociaux », car il s'agit de la traduction qui nous semble la plus rapprochée du terme

employé dans les recherches anglophones « social media » s'intéressant au même thème tel que les recherches de Boyd (2007) ou d'Evans (2014). Selon Vrignaud : « les médias sociaux regroupent une grande variété de dispositifs tels que les blogues, les wikis, les sites de partage de contenus médiatiques (musiques, films, photos), les microblogues, les sites de bookmarking, et [...] les réseaux socionumériques » (2015, p. 5).

Notre définition des médias sociaux est basée sur celle écrite par Evans (2014), puisqu'elle semble bien englober l'essence de ce qu'ils sont, même s'ils sont nombreux et en constante évolution : les médias sociaux sont des applications dont la base est accessible sur le web ou sur des outils personnels, qui permettent une connexion des utilisateurs avec des ressources web ou encore avec d'autres utilisateurs. Proulx, Millette et Heaton (2012) expliquent que les médias sociaux sont des « supports médiatiques logiciels permettant aux usagers de maintenir une présence, de communiquer et d'interagir en ligne » (p. 4). Plus précisément, les médias sociaux permettent de se créer des profils individualisés, de communiquer avec d'autres utilisateurs (qui souvent sont connus aussi hors ligne) et d'explorer des réseaux de contacts (Gil de Zúñiga et al., 2012). Finalement, la recherche de Mao (2014) précise qu'en plus de permettre la communication, les médias sociaux peuvent aussi servir à partager, collaborer, publier, interagir, pour n'en donner que quelques exemples.

La montée des médias sociaux s'est réalisée de façon exponentielle (Evans, 2014). Caron (2014) rappelle qu'en 5 ans, à partir de 2009, les médias sociaux ont connu une progression très rapide. En 2005, les médias sociaux représentaient déjà une destination commune pour les adolescents (Boyd, 2007). En 2006, ce n'est ni Facebook ni Twitter qui représentent le média social le plus populaire auprès des adolescents, il s'agit de MySpace (Boyd, 2007) et toujours selon Boyd, être membre de MySpace était même essentiel pour être perçu comme « cool » à l'école. Depuis, MySpace n'existe plus et Facebook a pris sa place pour un certain temps, représentant le média social le plus populaire dans une grande majorité de pays lors

de la recherche d'Evans en 2014. Toutefois, des statistiques plus récentes semblent montrer que des jeunes ont tendance à maintenant préférer se retrouver de plus en plus sur Snapchat (40% des jeunes le considèrent comme leur favori), ensuite 22% préfèrent Instagram et seuls 15% des jeunes considèrent Facebook comme étant leur média social préféré (Rideout et Robb, 2018).

O'Keefe et Clarke-Pearson (2011) précisent que cette augmentation de l'utilisation des médias sociaux se remarque particulièrement auprès de la population adolescente. Finalement, comme O'Keefe et Clarke-Pearson (2011) l'expliquent, les sites tels que Facebook et MySpace permettent aux adolescents de communiquer entre eux et de partager à propos de leurs intérêts, ce qui peut expliquer l'ascension de leur popularité.

2.2.2 Facebook

Comme cette recherche s'intéresse aux adolescents, Facebook semble être l'outil le plus approprié puisqu'il a longtemps représenté le média social favori des adolescents (O'Keefe et Clarke-Pearson, 2011), mais surtout parce qu'il est l'un de ceux sur lesquels on constate le plus d'interactions. De plus, Facebook offre une sphère publique (Vrignaud, 2015), ce que Snapchat n'offre pas. Facebook a été créé en 2006 par Mark Zuckerberg (Vrignaud, 2015), compte maintenant plus d'un milliard d'utilisateurs actifs tous les mois, a été traduit en plus de 70 langues et est présent dans 190 pays (Vrignaud, 2015).

Evans (2014) explique que Facebook et Twitter ont été largement adoptés par les jeunes dans le cadre de leur vie privée. En 2011, Facebook comptait déjà plus de 600 millions d'utilisateurs sur le globe (Evans, 2014). Selon O'Keefe et Clarke-Pearson (2011), Facebook offre aux jeunes de nombreuses opportunités chaque jour afin de connecter avec des amis ou des collègues de classe et de partager leurs centres d'intérêt. Toujours selon cette recherche, plus de 22 % des adolescents aux États-Unis se connectent au moins 10 fois par jour à leur média

social préféré, qui était dans la majorité des cas Facebook, au moment où la recherche a été réalisée.

2.3 Interactions

Le Breton (2008, cité dans Orange, 2013) propose de considérer les interactions comme « un champ d'influences mutuelles ». Il ajoute aussi qu'il faut considérer les interactions comme étant imprévisibles, en particulier parce que les intervenants et les observations en font aussi une interprétation. Goffman propose aussi de concevoir l'interactant comme un sujet actif et non un sujet passif (1974). De plus toujours selon Goffman (1973, cité dans Coutant et Stenger, 2010) le contexte de l'interaction est aussi très important parce qu'un individu ne se comportera pas de la même manière en présence de différents auditoires. La théorie de Goffman est développée selon une métaphore du monde théâtral (Goffman, 1974) (Goffman, 1974). Il utilisera donc des termes tels que la « face », la « façade », le « rôle » et les représentations (Vrignaud, 2015). Pour définir l'interaction, nous emploierons la même définition que Vrignaud (2015) qui est tirée directement des écrits de Goffman (1974, p. 23) :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres : par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres, le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir.

Pour ce qui concerne la notion de la façade proposée par Goffman, il s'agira du lieu et des décors, ainsi que de l'apparence des interactants (Vrignaud, 2015).

2.3.1 Les interactions sur les médias sociaux.

Beaucoup disent que les interactions sur le web sont comparables aux autres formes d'interactions, parce que même Goffman reconnaît que l'individu est capable de s'adapter aux différentes situations (Coutant et Stenger, 2010; Orange, 2013). D'ailleurs, plusieurs recherches

utilisent la théorie de Goffman pour s'intéresser aux interactions sur les médias sociaux (Coutant et Stenger, 2010; Myles, 2012; Vrignaud, 2015). Par exemple, concernant la notion de la face et des expressions du visage, les médias sociaux n'offrent pas la possibilité du contact physique. Toutefois, il existe des alternatives afin de rendre l'interaction plus réaliste comme : les « smileys » popularisés sur MSN et les forums, aujourd'hui plus connu comme étant des « emojis » permettent en partie cette transition faite entre l'oral et l'écrit existant concernant les interactions en ligne (Maccoccia et Gauducheau, 2007). Dans la recherche de Myles (2012), on explique que l'interaction face à face comme le propose Goffman (1974) ne peut être entièrement reproduite sur Facebook. Toutefois, Myles (2012) précise que les interactions sur Facebook sont plus proches du face-à-face que le furent les interactions sur le web par le passé (forums, blogues, etc.) Néanmoins, la recherche de Maccoccia et Gauducheau (2007) montre que les interactions sur internet (forums, Facebook, etc.) ne sont pas non plus comparables à des interactions écrites traditionnelles. Bien sûr, les emojis ne remplacent pas les expressions faciales, et ne permettent pas de réellement pousser l'analyse des différentes actions liées à l'agentivité épistémique, mais ils permettent de comprendre certaines réactions des interactants. Par exemple, un sourire à la fin d'une phrase peut venir tenter d'apaiser la réaction d'une personne quand on écrit un commentaire qui ne va pas dans le même sens que le leur.

Les interactions sur les médias sociaux permettent aux jeunes de communiquer entre eux (Proulx et al., 2012). On appelle interactions les moments où des jeunes cessent d'être passifs et deviennent actifs sur les médias sociaux (Proulx et al., 2012). Les groupes sur Facebook permettent l'interaction entre des jeunes (MacArthur Foundation, 2008) et c'est ce que nous observerons dans cette recherche.

2.3.2 Les interactions au sein de la communauté épistémique

L'importance des interactions dans nos analyses concerne la communauté épistémique, puisque plusieurs des indicateurs d'agentivité épistémique que nous cherchons à observer réfèrent à la participation à la discussion au sein du groupe formé par cette communauté épistémique. Ainsi, sans l'interaction, il ne serait pas possible de constater les influences de la communauté épistémique sur les interactions observées.

Ainsi, qu'elles soient en ligne ou en personne, les interactions entre les citoyens sur des problèmes sociaux rappellent l'enquête de sens commun proposée par Dewey (1938). En interagissant sur les médias sociaux, les jeunes observés dans cette recherche peuvent déployer certaines actions de l'enquête de sens commun de Dewey : problématiser, discuter et débattre, trouver des façons de changer les situations qui provoquent une rupture dans l'expérience comme liberté et jouissance et mettre ces solutions à l'essai. Quand les jeunes posent ces actions, ils s'inscrivent dans une posture de résolution de problèmes sociaux et contribuent à la communauté épistémique par leurs interactions.

De cette façon, on peut constater que l'idée d'intégrer par la suite des discussions autour d'enjeux d'intérêts communs dans un contexte scolaire pourrait aider aux jeunes à développer le sentiment de s'engager librement dans un processus par lequel ils prennent part à une communauté. Si certaines recherches indiquent que les enseignants sont plus réticents à aborder les problèmes sociaux en raison des controverses qu'ils peuvent susciter ou par manque de temps (Fournier-Sylvestre, 2013; Zimmerman et Robertson, 2017), la discussion entre les élèves autour de tels enjeux serait bénéfique pour le développement du raisonnement argumentatif comme mode de pensée critique (Kuhn, 2018), ainsi que pour développer une compréhension plus profonde de ces enjeux (Zimmerman et Robertson, 2017).

2.4 Synthèse

En somme, l'agentivité épistémique est un concept récent, qui mérite d'être approfondi. Dans cette recherche, nous avons observé les interactions des jeunes sur les médias sociaux afin de voir comment ils mettent en œuvre certaines actions liées à l'agentivité épistémique. Dans le prochain chapitre, nous présentons la méthodologie employée pour obtenir nos résultats.

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre fera état de la méthodologie que nous emploierons afin de répondre à nos questions de recherche. Nous ferons d'abord un résumé des différentes méthodologies observées chez des chercheurs employant le même terrain de recherche que nous, soit Facebook. Nous expliquerons ensuite pourquoi nous avons choisi l'étude de cas et notre mode de collecte de données, soit l'observation en ligne. Enfin, nous exposerons les méthodes d'analyse des données que nous avons déployées.

3.1 Type de recherche

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons choisi d'utiliser une méthode exploratoire basée sur l'observation des interactions des jeunes sur Facebook. Nous avons orienté nos recherches vers une méthode qualitative, qui visait à comprendre la construction de sens d'un phénomène humain par les sujets de ce phénomène (Anadón, 2006). En ce sens, nous nous identifions résolument au paradigme interprétatif, sans compter que la nature même de l'objet de recherche, soit l'agentivité, nous incite à envisager les adolescents comme sujets acteurs et interprètes de leur réalité (Glaserfeld et al., 2004). Or, l'importance de l'authenticité de l'action de sujets épistémiques au cœur de ce projet comme action représentative de leurs pratiques effectives nous incite à des choix méthodologiques particuliers. En somme, le besoin d'accéder aux pratiques constatées (plutôt que déclarées ou simulées) d'interactions entre adolescents délimite les paramètres méthodologiques.

3.2 Exploration des recherches réalisées sur Facebook

La première étape de notre démarche a été de découvrir les méthodologies de recherches analogues afin de construire notre propre méthode (voir Appendice B). Comme Hübner (2015), qui a étudié les pages Facebook des partis politiques lors des élections fédérales en Allemagne en 2013, nous procéderons à une étude de cas sur Facebook. Hübner

(2015) a observé les publications afin de voir comment les partis politiques se sont approprié ce réseau socionumérique. Lachaîne (2014) a aussi utilisé Facebook comme terrain pour sa recherche de maîtrise, qui s'intéressait aux usages de Facebook en matière de consommation musicale. Lachaîne (2014) a procédé à une étude de type ethnographique. Pour cette étude, la collecte de donnée était réalisée en deux temps, d'abord par de l'observation participante d'un groupe sur Facebook et ensuite par des entrevues semi-dirigées. Myles (2012), s'est intéressé à l'utilisation de Facebook en cas de deuil en procédant à une étude de cas ethnographique en ligne. Le chercheur a procédé à une observation exploratoire préalable afin de trouver le groupe qui serait étudié et pour préparer une grille de codification préalable. Myles (2012) s'est intéressée dans sa recherche de maîtrise à la façon dont les usagers de Facebook se servent de la photographie en lien avec le processus de mise en scène de soi. Afin de répondre à ses questions de recherche, elle a employé une méthode qualitative, soit l'ethnographie en ligne. Nous nous sommes aussi intéressés à la recherche de Cadec (2014) qui s'intéresse à l'amitié hors et en ligne sur Facebook. La chercheuse a procédé à sa recherche en deux phases, tout comme Lachaîne (2014), soit une phase d'observation suivie d'entrevues semi-dirigées. Pour l'observation, Cadec (2014), a eu recours à une grille d'observation qu'elle a rendue disponible en annexe de son mémoire.

3.3 Ce que nous retenons de ces méthodologies

Ainsi, nous avons procédé à une étude de cas en ligne comme Hübner (2015) et Myles (2012). Nous avons employé une méthode qualitative tout comme Myles (2012); Vrignaud (2015); Lachaîne (2014) et Hübner (2015). Pour la sélection des cas, nous avons employé, comme Myles (2012) la méthode « boule de neige », soit demander de l'aide à notre entourage pour trouver des cas intéressants à étudier. Pour procéder à notre collecte de données, nous avons employé l'observation tout comme l'on fait Myles (2012); Hübner (2015) Lachaîne (2014); Vrignaud (2015) et Cadec (2014). Plus spécifiquement, nous avons emprunté à

Hübner (2015) l'idée de l'observation participante périphérique dans la mesure où nous avons « aimé » les pages et nous avons « rejoins » les groupes publics que nous avons observés, sans toutefois participer directement aux discussions, car nous ne souhaitons pas influencer les interactions. Afin de consigner nos observations, nous avons utilisé un protocole d'observation ainsi qu'un journal de bord comme l'ont fait Lachaine (2014) et Vrignaud (2015). Finalement, pour l'analyse, nous avons procédé à une analyse de contenu qualitative (Myles, 2012).

3.4 L'étude de cas

L'approche que nous avons sélectionnée est une étude multicas. Selon Merriam (1988, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) l'étude multicas a l'avantage d'augmenter le potentiel de généralisation en plus de rendre la recherche plus convaincante pour les lecteurs potentiels. Selon Merriam (1988, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), l'étude de cas qualitative de type naturaliste ne restreint pas le chercheur à un ensemble de variables prédéterminées, car cela pourrait diminuer les possibilités de découverte d'autres variables ou encore de faire des liens imprévus entre certains concepts. Selon Stake (2000, cité dans Demers, 2011) l'étude de cas offre la possibilité de comprendre plutôt que d'expliquer le quotidien des participants dans leur contexte naturel, ce qui, dans le cas présent, est leur action sur Facebook. De plus, selon Yin : « l'étude de cas permet d'étudier un phénomène contemporain dans son contexte actuel » (2003, cité dans Demers, 2011). Ceci serait encore plus pertinent dans la situation où les frontières entre le phénomène à l'étude et le contexte ne sont pas entièrement claires (Yin, 2003, cité dans Demers, 2011). De plus, comme l'explique Demers (2011), l'étude de cas tient compte du contexte et ne sort pas le cas de son système. En effet, les pratiques sur Facebook sont observées dans leur contexte naturel et non pas dans un cadre où les participants agiraient en sachant qu'ils sont observés et où ils pourraient être influencés par le phénomène de désirabilité sociale.

Pour cette recherche, l'étude multicas s'est réalisée de façon holistique. Yin (2014), distingue deux types d'études multicas, soit imbriquée ou holistique. Pour l'étude multicas imbriquée, plusieurs unités d'analyse seraient « imbriquées » dans l'étude du cas. Dans l'étude de cas holistique, chacun des cas sont distincts et l'unité d'analyse est reproduite pour chacun des cas. Demers (2011) explique que la comparaison entre les cas n'est pas toujours possible. Pour pouvoir procéder à une comparaison intercas, il faut que les paramètres de l'échantillon permettent de montrer que les choix des cas sont comparables sur différents plans tels que : le milieu, les acteurs, les événements ou les processus Demers (2011).

3.5 La sélection des différents terrains d'observation sur Facebook

Comme notre recherche est centrée sur Facebook, comme lieu effectif d'interactions entre les adolescents, nous souhaitons utiliser cette application comme terrain pour l'observation. Nous nous sommes donc rendus sur des pages, des groupes publics ainsi que des communautés réunissant des jeunes et traitant de l'actualité, sur Facebook. Les critères de sélection étaient les suivants : d'abord la fécondité des pages, nous cherchions des publications avec des commentaires afin de pouvoir constater les pratiques liées à l'agentivité épistémique. Ensuite, pour le ou les sujets d'actualité, il était nécessaire de trouver des sujets qui mobilisaient au maximum l'agentivité épistémique des jeunes utilisateurs de Facebook. Finalement, il fallait que le ou les sujets d'actualité soulèvent des questions socialement vives, qui exigent, dans une perspective de prise de position substantive idéale, que les interactants déploient toutes les dimensions de l'agentivité épistémique.

3.5.1 Les cas

Les frontières des cas sont délimitées par les paramètres de l'interaction intersubjective autour de l'objet d'actualité dans les médias sociaux. Ainsi, le cas n'est pas l'individu en soi, mais plutôt l'interaction autour d'une publication Facebook. Un cas ayant suscité

plusieurs sous-discussions aura donc aussi été analysé de façon découpée, puisque plus d'un sujet pouvait émerger d'une même discussion (voir Annexe III). Comme unités d'analyse, nous avons observé le contenu de la publication originale (photo, vidéo, article, commentaire de l'auteur de la publication, etc.), le nombre de commentaires, le contenu des commentaires et la date de publication. Nous avons porté attention aussi aux emojis, et aux mentions j'aime, mais nous n'avons pas comptabilisés ces dernières. Selon Stake (2006), une bonne étude multicas devrait se concentrer sur au moins 4 cas et au plus 10 cas. Pour notre recherche, nous avons restreint l'étude de cas aux groupes publics, aux pages ainsi qu'aux communautés ouvertes sur Facebook. Ainsi, nous avons observé les interactions des utilisateurs de tous âges, mais nous nous sommes concentrés sur les effets de ces interactions sur les jeunes participants, identifiés grâce à certaines informations démontrées sur le profil public comme la date de naissance ou encore les années de fréquentation de l'établissement scolaire. Au final, nous avons observé cinq cas, avec des nombres de commentaires variés, afin d'atteindre la saturation des données.

3.7 Modalité de collecte de données

3.7.1 L'observation

Selon Fortin et Gagnon (2010), l'observation est une méthode qui est souvent employée pour les recherches en éducation. Selon Chapoulié (1984, cité dans Jaccoud et Mayer, 1997) l'observation pourrait se définir ainsi : « [l'observation] implique l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, sans être réduit à ne connaître ceux-ci que par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations » (p.212). Selon Fortin et Gagnon (2010), l'observation peut nourrir certains objectifs tels que : identifier les participants potentiels à une étude, leurs interactions, l'influence du contexte socioculturel et les autres activités

nécessaires à la collecte de données pertinentes pour répondre à la question ou aux objectifs de recherche. Dans notre cas, les interactions ont été l'objet de l'attention principale de nos observations.

En étude de cas, l'observation est souvent une des méthodes employées, puisque comme l'explique Stake (1995), l'étude de cas cherche une compréhension approfondie du ou des cas à l'étude. Merriam (1998) explique qu'un observateur externe pourra remarquer des éléments qui peuvent devenir routine pour les observés, ce qui peut mener à comprendre le contexte. Ainsi, Stake (1995) explique qu'en étude de cas qualitative, il faut tenter d'avoir une description la plus incontestable possible du ou des cas à l'étude afin de pouvoir ensuite procéder à l'analyse. Il ajoute qu'en recherche qualitative, on recherche surtout le moyen de montrer la complexité unique des cas. Pour sélectionner ce qui sera observé, Merriam (1998) explique qu'il faudra se baser sur le cadre conceptuel de la recherche, les questions ainsi que les objectifs (voir Appendice a pour voir ce que nous allons observer).

La recherche d'Hübner (2015) nous a inspiré le choix de l'observation participante périphérique, car comme elle, nous allons devoir utiliser parfois certaines fonctions comme le bouton « j'aime » ou encore l'option « rejoindre » pour avoir accès à tout le contenu disponible sur les pages ou les groupes publics. Toutefois, comme l'explique Serpereau (2011, cité dans Hübner, 2015) il est conseillé lors de l'emploi de l'observation en ligne d'interférer le moins possible avec le terrain à l'étude afin de ne pas imposer l'influence du chercheur sur les données amassées.

3.7.2 La collecte de données

Ce que nous avons observé, ce sont les interactions entre les différents utilisateurs de Facebook, en tentant de nous concentrer sur des jeunes. Nous sommes conscients de la limite présente ici, soit celle de la possibilité pour les utilisateurs de dissimuler leur âge ou encore de

mentir à ce propos sur leur profil. Pour identifier des jeunes, nous avons donc observé différents indicateurs comme la date de naissance, la fréquentation d'un établissement scolaire de niveau secondaire (ou lycée), l'affirmation de l'utilisateur lui-même ou encore la participation à des groupes de discussions exclusivement pour des jeunes (par exemple groupe de soutien à l'obtention du DES [diplôme d'études secondaires]). Nous nous sommes basés sur les différents indicateurs de l'agentivité épistémique discutés dans le cadre conceptuel tout en laissant place à tout ce qui a émergé de nos observations.

Pour la collecte de données, nous avons exploré le profil public en ligne sur Facebook des différents cas sélectionnés seulement dans le but de déterminer leur âge, puisque nous souhaitons nous concentrer sur une population jeune. Des informations telles que le type de publications, les commentaires sur les publications des autres ainsi que les manifestations du processus de développement de la pensée critique et de l'analyse des sources étaient les principales données que nous recherchions. C'est grâce à ces observations que nous avons pu déterminer quelles interactions pouvaient être associées à quelles actions liées à l'agentivité épistémique.

Dans un premier temps, les publications sélectionnées ont été sauvegardées grâce à la fonction « capture d'écran ». Dans un deuxième temps, le journal de bord tenu par la chercheuse tout au long de ses observations aidera à mettre en contexte les données recueillies (Karsenti et Savoie Zajc, 2011).

3.8 Plan d'analyse

Pour l'analyse des données recueillies, nous avons employé la méthode de Stake (voir Annexe I), adaptée par Karsenti et Demers (2011). D'abord, Stake (1995) propose de chercher un schéma afin de vérifier les liens entre les données recueillies. De plus, dans le cas présent, il a aussi fallu vérifier les liens entre les différents cas présentés et les interactions, ce que nous avons fait à l'aide d'une matrice présentant les indicateurs (horizontal) et les cas (vertical).

Ces interactions ont d'abord été saisies et retranscrites de façon à faciliter leur analyse dans un logiciel de traitement de données qualitatives, Atlas TI.

Pour réaliser nos analyses, il nous fallait une méthode de codage inductive, permettant ainsi aux nouvelles propositions d'émerger à tout moment. Ainsi, nous avons procédé à une codification ouverte (Fortin et Gagnon, 2010), tout en conservant nos indicateurs d'agentivité épistémique en tête. Comme cette recherche souhaitait employer un cheminement inductif, nous avons un protocole d'observation plutôt que des grilles et nous avons procédé à une analyse de contenu (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous avons donc procédé à plusieurs lectures de nos cas. Ainsi, nous commençons par observer les commentaires des participants et noter ce que nous constatons dans les commentaires. Par exemple, dans le premier cas, Tamara (une participante), explique que les notions de sexes et de genre sont différentes. Ainsi, comme premier code, nous notons qu'elle expliquait deux concepts distincts. Ensuite, quand nous avons relu nos cas, nous les avons placés dans de grandes catégories, qui étaient souvent nos indicateurs. Ici, dans l'exemple de Tamara, cette explication des contextes pourrait représenter un critère d'évaluation de la validité d'une source (retrouvée dans la publication principale), car cela permet de s'assurer que ces deux concepts sont bien explicités dans la source proposée. Ainsi, cette méthode nous a permis de repérer les différentes actions liées à l'agentivité épistémique dans les interactions des jeunes tout en conservant une ouverture à toute découverte inattendue au fil des observations recueillies.

Ensuite, il a fallu utiliser la méthode de la triangulation pour vérifier nos sources. Stake (1995) explique qu'un des moyens est de vérifier dans le passé, dans d'autres lieux et avec d'autres personnes. Comme il s'agit d'une étude multicas, nous avons choisi des cas avec des publications attirantes des interactants originaires de différents endroits, ainsi nous savons que nous avons des participants du Canada (incluant du Québec) et des États-Unis. Nous ne pouvons affirmer avec certitude si nous avons des interactants provenant d'ailleurs

dans le monde, parce que ces informations ne se retrouvent plus sur le profil public des utilisateurs de Facebook. Toutefois, nous le soupçonnons. Pour la dimension du temps, Facebook conserve des publications plus anciennes, ce qui a permis de vérifier l'évolution des conceptions des participants au sein de même cas et à travers les différents cas (Stake, 1995). D'ailleurs, les cas sélectionnés concernent des publications allant de 2017 à 2019.

3.9 Calendrier

Selon Stake (2006), une bonne étude multicas devrait durer environ 6 mois, afin d'avoir un portrait plutôt global du cas observé. Dans le cas présent, comme il s'agit d'une étude de cas en ligne, notre tâche a été facilitée parce qu'il fût possible de retourner voir des publications antérieures au moment du début de la collecte de données. Néanmoins, comme nous souhaitons observer les conceptions évoluer dans le temps, nous avons tenté de sélectionner certains cas pour lesquels la discussion se poursuit sur un certain nombre de temps. Ce qui n'a pas été tout à fait possible, car souvent les discussions se déroulent dans une période de temps restreinte.

3.10 Limites

Comme il s'agit d'un travail qui a été réalisé en grande partie sur Facebook, cela représente une limite puisque même si certaines interactions seront intéressantes pour la présente recherche, il est certain que de nombreuses interventions devront être éliminées pour de nombreuses et diverses raisons, telle la pertinence du propos au regard de l'objet d'actualité ciblé. De plus, comme nous voulions observer les interactions des jeunes sans déclencher le processus, il n'était pas possible pour la chercheuse de faire de l'observation participante. Une autre des limites déjà mentionnée est l'impossibilité de s'assurer complètement de l'âge des participants, puisque Facebook a resserré ses normes de sécurité, et maintenant l'âge est une donnée privée rarement affichée sur les profils publics des utilisateurs. Une autre limite, c'est

l'impossibilité d'avoir des publications à travers le monde, puisque l'auteur ne peut pas lire des interactions dans d'autres langues que l'anglais et le français.

CHAPITRE IV - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre présente les résultats de la recherche. Il convient en premier lieu de rappeler la question et les objectifs de recherche, puis les critères de sélection des cas, formulés en lien avec le cadre conceptuel de la recherche. L'analyse de chacun des cas sera suivie d'une comparaison intercas afin d'en faire émerger les recoupements et différences.

4.1 Rappel de la question et des objectifs de la recherche et des critères de sélection des cas

Ainsi, notre question de la recherche est la suivante : *comment les interactions des jeunes sur Facebook pourraient-elles favoriser le développement des actions liées à l'agentivité épistémique ?* Notre objectif principal était donc d'*examiner comment les interactions des jeunes sur Facebook pourraient favoriser le développement des actions liées à l'agentivité épistémique.* Nos sous-objectifs sont donc les suivants : — *Identifier de quelle manière les adolescents participent à la délibération collective de la validité de l'information lors de leur utilisation de Facebook* et — *Déterminer les manières dont les adolescents mettent en œuvre l'information pour résoudre un problème – de nature sociale, politique, civique ou relationnelle – lors de leur utilisation de Facebook.*

La méthode choisie pour sélectionner les cas à analyser est critériée. Ainsi, nous rappelons que nos critères de sélection sont les suivants :

Tableau 1

Critères de sélection des cas

Critère de sélection	Justification du critère
La fécondité des pages ou des groupes publics	Permettent d'observer les pratiques liées à l'agentivité épistémique.
Thèmes en lien avec l'actualité	Permettent des interactions suscitant des commentaires.

Thèmes en lien avec l'actualité au Canada, en France et aux États-Unis.	Choix basé sur les langues comprises par la chercheuse.
Sujet d'actualité suscitant des questions socialement vives	Permettent de susciter des commentaires mobilisant l'agentivité épistémique chez des jeunes

Ensuite, une fois le cas présélectionné, il fallait analyser le profil des interactants pour s'assurer qu'il s'agissait bien de jeunes. Souvent, même les groupes ou les pages réservés aux jeunes comportent des gens de tous âges qui s'intéressent au sujet de la page. Afin que le cas montre bien sa pertinence en lien avec les objectifs de recherche, certains des interactants doivent être des jeunes (âgés de 16 à 24 ans) et étudiants. Nous avons fait appel aux indices présentés au chapitre 3 afin d'assurer que ce soit le cas.

Ensuite, les cas ont été analysés individuellement. Les unités d'analyse ont été découpées en interactions, puis selon les actions épistémiques déployées dans les interactions grâce à ces indicateurs.

L'interaction déploie :

- La validation des informations,
- L'évaluation de la crédibilité d'une source,
- La justifiabilité de la source,
- L'élaboration de critères de validité,
- La délibération collective de la validité de l'information
- Justifier son propos à l'aide d'une source externe considérée valide
- La mise en œuvre de l'information pour résoudre un problème – de nature sociale, politique, civique ou relationnelle.

4.2 Portrait des cas individuels

4.2.1 Portrait du premier cas

Notons d'abord que ce premier cas est en fait le second, après une première analyse approfondie des profils publics des participants. Nous avons décidé d'éliminer un premier cas puisque les principaux interactants n'étaient pas des jeunes et ne satisfaisaient pas le critère relatif à la tranche d'âges ciblés dans cette recherche. De plus, ce véritable premier cas est un cas en anglais.

4.2.2 Les interactants

Dans ce cas, on retrouve deux étudiants, tous les deux dans leur jeune vingtaine. On a identifié leur âge dans leur profil public sur Facebook. Le premier interactant s'appelle Tamara et elle est une étudiante dans sa jeune vingtaine, originaire de l'Angleterre. Le deuxième interactant est un étudiant originaire du Danemark qui s'appelle Toke. On retrouve aussi deux personnes plus vieilles, qui ne sont plus des étudiants, Dan et Gabriele, qui servent à lancer le débat. D'ailleurs, Tamara et Toke vont s'allier pour argumenter avec Gabriele. Noter ici que toutes ces informations sont tirées du profil Facebook, on assume donc que l'interactant est honnête au mieux de nos capacités.

4.2.3 La situation initiale

La page publique appartient au journal *The Telegraph*, un quotidien d'origine britannique qui existe depuis 1855. Toutefois, l'article ne se retrouve pas dans le journal *The Telegraph*, qui ne l'a que repartagé sur leur page publique. La publication date de janvier 2017, et traite du sujet suivant : « [Boy scout will allow transgender children into programs](#) ». Il s'agit du titre d'un article écrit par Claudia Lauer en 2017 sur le site AP News (Lauer, 2017) dont le lien est attaché à la publication. Ainsi, les programmes de Scouts pour garçons autoriseront

maintenant les enfants trans dans leurs programmes uniquement pour garçons aux États-Unis. Le sujet traitant des jeunes nous a permis de trouver quelques interactions provenant de notre population cible.

4.2.4 La synthèse schématisée des interactions

Ainsi, pour ce cas, l'argumentation est organisée autour de plusieurs concepts, et les interactants débattent autour du sujet de l'article. La figure suivante illustre une synthèse des interactions autour du sujet de la publication.

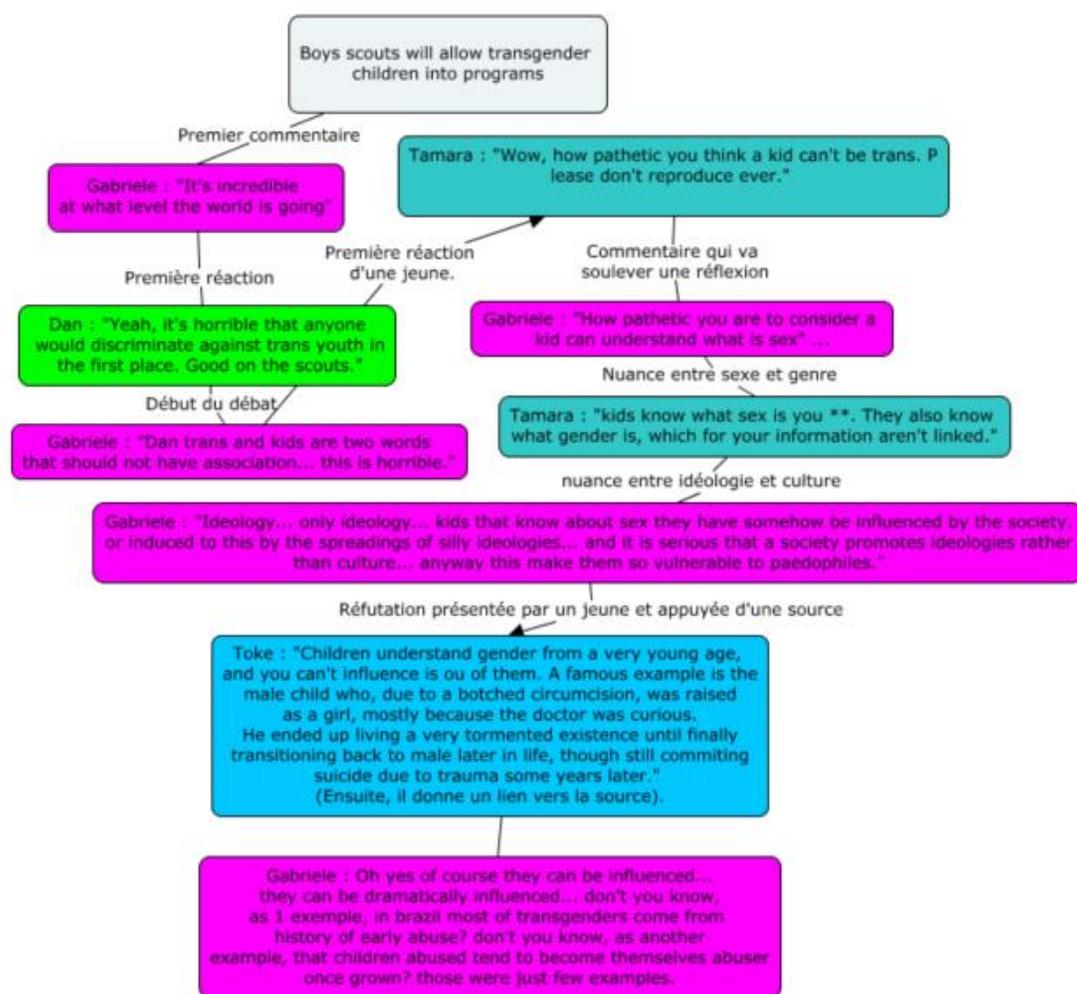


Figure 1 - Les interactions synthétisées du premier cas

Ainsi se termine la séquence d'argumentation. Personne n'a plus répondu au dernier commentaire de Gabriele. Dans la discussion, Gabriele mentionne des informations intéressantes, mais ne mentionne pas la provenance de ses sources d'informations.

4.2.5 Analyse de l'interaction

Le débat est d'abord soulevé par Gabriele, qui fait un commentaire général montrant son désaccord avec la situation initiale présentée. Ensuite, elle reçoit la réponse de Dan, qui défend le point de vue de l'article. C'est lorsque Gabriele avance que les mots « trans » et « kids » ne devraient pas se retrouver dans la même phrase que Tamara intervient pour la première fois, sans toutefois réellement faire appel à l'argumentation. Le sujet de débat entre Tamara et Gabriele est la notion de « sex » en anglais et celle de « gender ». Ainsi, Tamara cherche à valider leur compréhension en distinguant les deux concepts. Les deux ne s'entendent pas sur la capacité des enfants à comprendre ces notions et à être capables de s'identifier comme étant « transgenre » dès un jeune âge. En somme, Tamara explique que les enfants connaissent les deux notions, alors que Gabriele affirme que s'ils les connaissent, c'est seulement à cause d'idéologies imposées par des adultes de leur entourage. On constate ainsi déjà que leur vision de la validité de la source n'est pas commune et qu'ainsi, leurs critères pour évaluer la validité de la situation initiale ne sont pas les mêmes.

L'argumentation de Tamara dans la première série de commentaires est basée sur son émotion, elle ne donne pas de référence pour appuyer son propos. Elle affirme ainsi qu'elle est en désaccord avec l'idée que les enfants ne peuvent être trans. Ensuite, dans son deuxième commentaire, celui qui dit que les enfants sont déjà conscients des notions de « genre » et de « sexe » et de leurs différences, elle vient préciser sa pensée, sans toutefois appuyer ses arguments sur des sources. On voit de par ses commentaires que le sujet suscite chez elle une émotion. Ainsi, son argumentation vient tenter de valider la justifiabilité de la source

présentée, c'est-à-dire que les enfants peuvent être trans et qu'ils comprennent les notions de sexe et de genre.

Le deuxième interactant est Toke, un étudiant originaire du Danemark. Toke, dans sa seule intervention en lien avec le premier commentaire, cherche à appuyer les propos de Tamara par des faits vérifiés. D'abord, il explique son propre raisonnement par opposition à celui de Gabriele. Toke explique qu'au contraire, les enfants comprennent très rapidement la notion de genre. Ensuite, il cite un exemple d'enfant qui a été élevé comme une fille pour compenser une circoncision ratée, ayant été élevé dans le genre qui ne lui correspondait pas par curiosité de la part d'un docteur et il appuie ses propos en citant un article tiré de Wikipédia. Gabriele répond à Toke, et c'est ici que ce termine la discussion pour ce premier cas. Ainsi, Tamara et Gabriele interagissent surtout en s'appuyant sur leurs émotions, leurs sentiments et leurs connaissances antérieures. Tamara cherche quand même à analyser la source qui lui est présentée et à appuyer le choix fait par les scouts. Toke est plus pragmatique dans son appui à la source présentée, en donnant un exemple concret d'un enfant qui a été très affecté par le fait qu'on ait essayé de l'élever dans un autre genre que le sien et en incluant une référence vers une autre source pour corroborer son propos.

4.2.6 Manifestations d'agentivité épistémique

Tableau 2

Manifestations d'agentivité épistémique dans le premier cas

Indicateur	Interac- tant	Verbatim
Justifiabilité d'une source	Tamara	« How pathetic that you think that a kid can't be trans. (...) »
-Justifiabilité d'une source	Tamara	« Kids know what sex is (...). They also know what gender is which for your information aren't linked. (...) »

-Élaboration de critères de Validité		
Construire son raisonnement	Toke	Children understand gender from a very young age, and you can't influence it out of them.
-Justification à l'aide d'une source externe considérée valide - Mise en œuvre de l'information pour résoudre un problème (de nature sociale)	Toke Toke	A famous example is the male child who, due to a botched circumcision, was raised as a girl mostly because the doctor was curious. He ended up living a very tormented existence until finally transitioning back to male later in life, though still committing suicide due to trauma some years later. (Avec le lien vers l'histoire de David Reiner sur wikipedia),

4.2.7 Synthèse du cas

Somme toute, Tamara et Toke présentent tous les deux, dans leurs commentaires, des actions liées à l'agentivité épistémique, bien que l'argumentation de Tamara soit plus rhétorique et limitée dans le déploiement des actions épistémiques, alors que celle de Toke est plutôt rationnelle et va plus loin en termes épistémiques. Tamara argumente avec Gabriele quant à la justifiabilité de la source initiale, soit l'article de journal. Elle appuie cette source, en tentant d'expliquer son interprétation. Elle explique que les enfants comprennent ces notions et elle prend position en faveur de l'article présenté. Ainsi, la compréhension qu'ont les enfants de la notion de « genre » devient le critère de validité de la source, à savoir que c'est de cela que découle la décision d'accepter les enfants trans chez les scouts pour garçons. On peut postuler que Tamara a des connaissances plus approfondies de ces deux notions et de leurs distinctions, même si elle ne cite pas sa source ici. C'est ce critère de validité que Tamara approuve,

et c'est à cette étape que Toke vient renchérir avec son exemple concret, appuyé d'une source. Il vient donc construire son raisonnement, qu'il appuie d'une source. Ensuite, il met en œuvre l'information pour tenter de résoudre un problème, dans ce cas-ci, tenter de prouver la validité des informations avancées par la source et la position de Tamara. En même temps, il approfondit le concept de « genre » en indiquant que celui-ci peut être déterminé et important dès l'enfance, ce qui vient renchérir ce que Tamara affirme, soit que les enfants peuvent être trans.

4.3 Portrait du deuxième cas

4.3.1 Les interactants

Les deux principaux interactants de ce cas sont deux jeunes de niveau secondaire. D'abord, il y a Jordan, qui soulève la question principale de l'interaction, qui est une élève du secondaire. Ensuite, il y a Gabby, un jeune aussi au secondaire. Plus tard, on retrouve parfois des commentaires d'autres jeunes, mais qui ne sont pas considérés comme pertinents dans l'interaction. Le troisième interactant en importance est Skyler, un jeune trans, qui vient apporter des nuances à la conversation. On n'a pas les détails sur sa scolarité, mais sa photo nous laisse présumer qu'il est plutôt jeune. S'ajoutent par la suite Jess, dont le profil n'affiche aucune information sauf sa photo qui nous permet de présumer qu'elle est plutôt jeune et Nick, qui a terminé le secondaire en 2016 selon son profil, mais dont on ne sait pas s'il est toujours aux études ou non.

4.3.2 La situation initiale

Ce deuxième cas concerne une publication du 8 juin 2017, tirée d'une page nommée « Adolescents » qui attire justement de nombreux adolescents. La page est liée au site adolscent.net et se concentre sur une offre de contenus par et pour les adolescents. La publication principale

est un article de blogue intitulé « Why Gay Pride Is Not About Being Gay » (Jankowski, 2017). On y raconte l'histoire de Jeremy qui affirme : « to me, gay pride is not about being gay, it is about being accepted as me, about being all of me – about being just Jeremy ». Jeremy raconte dans l'article toute son histoire, en commençant par son enfance, en passant par l'affirmation de son homosexualité, jusqu'à aujourd'hui. Il explique que la « fierté », ce n'est pas d'être gai, c'est d'être accepté pour ce qu'il est, c'est-à-dire lui-même. Jeremy explique donc que l'événement de la « fierté gaie » ne concerne pas que son homosexualité, mais toute sa personne, tout ce qu'il est. Il n'interagit pas dans la publication.

4.3.3 La synthèse schématisée du cas

Pour le cas suivant, la publication initiale amène le débat autour des événements de la « fierté gay », l'auteur amenant que cet événement est beaucoup plus à propos de l'acceptation de soi que du fait d'être gai. Le schéma suivant présente les éléments d'argumentations utilisés par les quatre interactants.

l'information présentée dans le titre, puisqu'on ne peut que présumer qu'ils ont lu l'article. Jordan argumente que si elle demandait à ses camarades de classe ce qu'est la fierté gaie, ils répondraient que c'est à propos d'être gai. Ici, on assume qu'elle présuppose que ce serait leur réponse, puisqu'elle ne dit pas leur avoir demandé, mais plutôt ce qui se passerait si elle leur demandait. Il s'agit quand même pour elle d'une manière d'établir un critère - la façon dont les personnes en général définissent l'évènement - pour évaluer la validité de la source. Elle s'appuie de son expérience avec ses pairs pour justifier son argumentation. Pour Gabby, qui se décrit comme étant lui-même un « jeune homosexuel » et qui confirme avoir assisté à un événement de la fierté gaie la fin de semaine précédente, la « fierté gaie », c'est à propos d'être accepté, d'accepter les autres et d'aimer les gens autour de soi. Ainsi, il appuie son argumentation sur des faits vécus et son expérience personnelle, pour venir renforcer ses propos. C'est donc sa manière de venir appuyer la validité de la source présentée. Jordan rétorque donc avec une définition qu'elle assure tirée du dictionnaire, sans citer lequel. Elle est allée chercher une source externe pour venir appuyer son argumentation, ce qui s'approche de l'argumentation rationnelle, car elle n'argumente plus seulement avec une présupposition. La définition est la suivante: « noun. A sense of dignity and satisfaction in connection with the public acknowledgement of one's own homosexuality. » Ensuite, elle reformule même cette définition dans ses mots dans le commentaire suivant. Elle explique que cela signifie d'être satisfait et heureux d'être gai. Elle ajoute même un troisième commentaire « showing GAYNESS », toujours pour montrer sa compréhension de la première définition présentée. La capacité à reformuler la définition, même si ce n'est pas exact, montre une tentative de mettre en œuvre l'information pour appuyer son argumentation, et, ce faisant, résoudre un problème d'ordre conceptuel. En définissant le concept en litige, Jordan déploie une action épistémique qui dépasse les indicateurs de notre cadre d'analyse et qui relève d'une analyse plus poussée de la validité non pas de la source, mais de l'argument de Gabby.

C'est à ce moment que deux personnes, Joshua et Meaghan, interviennent avec des commentaires négatifs cherchant à insulter Jordan. Toutefois, ce n'est pas ce que Gabby fait. Il poursuit plutôt son raisonnement en expliquant que lorsqu'il est allé à l'événement de la fierté gaie, donc selon son expérience personnelle, il y avait des gens qui n'étaient pas gais, ils étaient plutôt d'autres membres de la communauté LGBTQ+. Il ne cherche pas à rabaisser Jordan, mais plutôt à lui faire comprendre son point de vue différent, à partir de sa situation. Jordan rétorque que c'est quand même parce qu'ils supportent le fait d'être gai qu'ils y sont allés (traduction libre). Gabby précise que désormais, les gens parlent plus de *pride* (fierté) que de *gay pride* (fierté gaie). D'ailleurs, les événements se nomment souvent « (location) *pride* ». Ainsi, il ajoute un critère de validité à son argumentation, que l'événement va au-delà de l'homosexualité. Toutefois, selon Jordan, Gabby change de sujet ici. Elle explique que le fait de dire (location) *pride* sert seulement à expliquer où se déroulera l'événement. Elle délibère sur la validité de l'information présentée par Gabby. Ensuite, Jordan et Gabby ne s'entendent plus sur le sujet de leur débat, à savoir que Gabby considère que le débat porte sur le nom et le choix de celui-ci, alors que Jordan considère qu'il s'agit d'un débat sur la signification de ce nom. La discussion s'arrête alors pour 4 semaines, et Gabby n'intervient plus par la suite.

C'est à cette étape qu'arrive une troisième personne, un jeune nommé Skyler, qui tente à son tour d'argumenter avec Jordan. Skyler a écrit un texte plus long que les autres commentaires jusqu'à maintenant. Son argumentation va dans le sens de celle de Gabby, il s'adresse à Jordan. Il explique que le concept de *pride* va plus loin que l'homosexualité, que cela symbolise toute la communauté LGBTQ+, alors que *Gay Pride* est un vieux terme datant de l'époque où l'homosexualité était plus taboue. Il ne cite pas de source pour son affirmation.

Ensuite, Skyler suggère à Jordan de prendre ses informations de personnes réellement issues de la communauté (LGBTQ+) plutôt que d'un dictionnaire « probablement écrit par des

personnes blanches hétérosexuelles ». Ainsi, Skyler postule sans preuve que l'auteur de l'entrée du dictionnaire n'est pas issu de la communauté LGBTQ+. Il invoque ici la perspective de l'auteur, une action épistémique associée à l'analyse de la validité d'une source (la nature de la source – ici un dictionnaire associé à une forme de neutralité - n'est pas invoquée comme critère de validité). Jordan ne précise pas de quel dictionnaire elle tire sa définition. Toutefois, Skyler fait quand même preuve d'agentivité épistémique, en évaluant la crédibilité de la source présentée, soit dans ce cas-ci le dictionnaire. D'ailleurs, Skyler va plus loin dans son analyse de la source, car il mobilise l'idée que le dictionnaire ne rend pas la perspective des personnes homosexuelles. Il propose ainsi de plutôt consulter une source rédigée par des personnes concernées personnellement. Jordan répond en disant simplement qu'elle ne souhaite pas se répéter, qu'elle n'a plus rien à ajouter à la discussion. Une autre personne, nommée Jess, lui fait remarquer que ce n'est pas parce qu'un dictionnaire est écrit par une majorité que cela le rend meilleur. Elle ajoute qu'elle pense comprendre ce que Jordan veut dire, mais lui explique que son commentaire est discriminatoire, et l'insulte aussi dans son message. Jordan n'apprécie pas du tout l'insulte, et le mentionne à Jess. Un autre interactant, Nick, intervient à son tour, en expliquant que ce que Jordan fait, c'est de diminuer un événement qui est très significatif pour une grande portion du monde et qui a commencé pour arrêter les assassinats de personnes qui s'aimaient (traduction libre). Ainsi, il explique lui aussi dans ses mots en quoi l'événement de la fierté gaie va au-delà de la fierté d'être homosexuel. On peut toutefois présupposer qu'il connaît un peu l'histoire de l'événement, puisqu'il parle des raisons historiques ayant mené au début des événements de la fierté gaie. Il tire donc son information de ses savoirs, plutôt qu'uniquement des émotions. Il met en œuvre ces informations pour tenter de résoudre le débat et essayer de faire comprendre à Jordan ce qui est impliqué dans le titre de la source initiale. Ensuite, Jess semble confondre le commentaire de Skyler et celui de Jordan. Elle explique que c'est discriminatoire de dire qu'un dictionnaire a tort

simplement parce qu'il est écrit par des gens « blancs et hétérosexuels ». Ce qui confond Jess, qui en profite pour clore la discussion, puisqu'à ses dires, la discussion tourne seulement autour d'opinions. Elle termine en disant qu'elle critique le dictionnaire, et non pas les gens.

4.3.5 Manifestations d'agentivité épistémique

Tableau 3

Manifestations d'agentivité épistémique dans le deuxième cas

Indicateur	Interac- tant	Verbatim
Évaluation de la justifiabilité d'une source	Jordan et Gabby	Jordan: « Why is it not about being gay when it's called "GAY PRIDE"? It is » Gabby: « because not everything is as literal as it sounds »
Élaboration de critères de validité – Construire son raisonnement	Jordan	« I'm sure if you ask gay kids at my school what Gay pride means, I assure you, they will say "Its about being gay" »
Élaboration de critères de validité – Construire son raisonnement	Gabby	« Jordan * im a "gay kid" and I just went to pride this weekend and for me it was about being accepted and accepting of others and loving the people around me »
Justifier son propos à l'aide d'une source externe considérée valide	Jordan	« gay pride – noun – a sense of dignity and satisfaction in connection with the public acknowledgement of one's own homosexuality. »

Élaboration de critères de validité – Construire son raisonnement	Gabby	« you do realize that most places that hold the event don't have it name as "gay pride" right? Its just "(location) pride" »
Délibération collective de la validité de l'information	Jordan et Gabby	« That's to identify where it is and who's celebrating it. Also, you kinda just switched the subject » « im not switching the subject though? The entire conversation is about what its called » « What it means** »
Évaluation de la crédibilité de la source (le dictionnaire présenté par Jordan)	Skyler	« [...] Maybe get your information from actual people within the community instead of a dictionary that was probably written by straight cis people. »
Mise en œuvre de l'information pour résoudre un problème	Nick	« I mean Jordan ** you are undermining a hugely significant event for a huge portion of the world that started in order to stop the being killed for love [...] »

4.3.6 Synthèse du cas

Au regard de ce deuxième cas, il est intéressant de voir Jordan et Gabby développer leurs argumentations respectives, et la construire éventuellement avec des interventions d'autres personnes. À force de parler, ils réalisent que leurs conceptions sont différentes, et ils travaillent ensemble pour en arriver à une compréhension commune, bien qu'ils ne trouvent pas complètement un terrain d'entente. À tout le moins, il est possible en analysant ce cas de réaliser que pour soutenir leur argumentation, les jeunes prennent différents moyens, efficaces à leur

manière. Un premier s'appuie ainsi sur ses propres expériences vécues, alors qu'une deuxième va consulter un dictionnaire pour appuyer ses propos. On voit donc deux manières d'établir des critères pour venir valider, ou invalider la source présentée dans la publication originale.

4.4 Portrait du troisième cas

4.4.1 Les interactants

Cette interaction est issue d'un groupe public qui a été créé par des élèves du secondaire au Québec pour discuter des examens du ministère de l'Éducation en écriture dans le cours de *Français, langue d'enseignement* de 5^e secondaire. Le groupe s'appelait initialement « Groupe de soutien à l'obtention du DES » (DES: diplôme d'études secondaires). Aujourd'hui, le groupe est toujours actif et se nomme « Groupe de soutien à l'obtention du DEC » (DEC: diplôme d'études collégiales). Comme la publication date de 2018, les interactants étaient alors en 5^e secondaire. La question posée à l'examen cette année-là était : « Sommes-nous prêts à réduire nos déchets? ». L'examen exige que les élèves prennent position face à la question et appuient leurs propos sur les documents fournis par le ministère dans un dossier de plusieurs pages. Ce qui a provoqué une panoplie de publications autour du sujet, comme celle analysée dans le cas présent. L'interactant principal est Olivier, qui a lancé la discussion. On y retrouve aussi Sophie, Émilien et Sébastien, tous des élèves de 5^e secondaire.

4.4.1 La situation initiale

Dans la publication originale, proposée par Olivier, on retrouve une remise en question par l'élève du processus d'administration des examens par le ministère de l'Éducation. À l'aide de calculs, Olivier tente de montrer la quantité de feuilles de papier qui sera utilisée, et ce

uniquement pour cet examen précis, pour les élèves de cette cohorte. Il fait aussi une approximation du coût que l'examen engendre.

4.4.5 La synthèse schématisée du cas

Ainsi, on retrouve dans les interactions autour du cas une évaluation de la validité des calculs proposés par Olivier. On retrouve aussi un questionnement autour de la nécessité de tels examens et les élèves vont même analyser d'autres modèles éducatifs ne présentant pas d'examen ministériel.

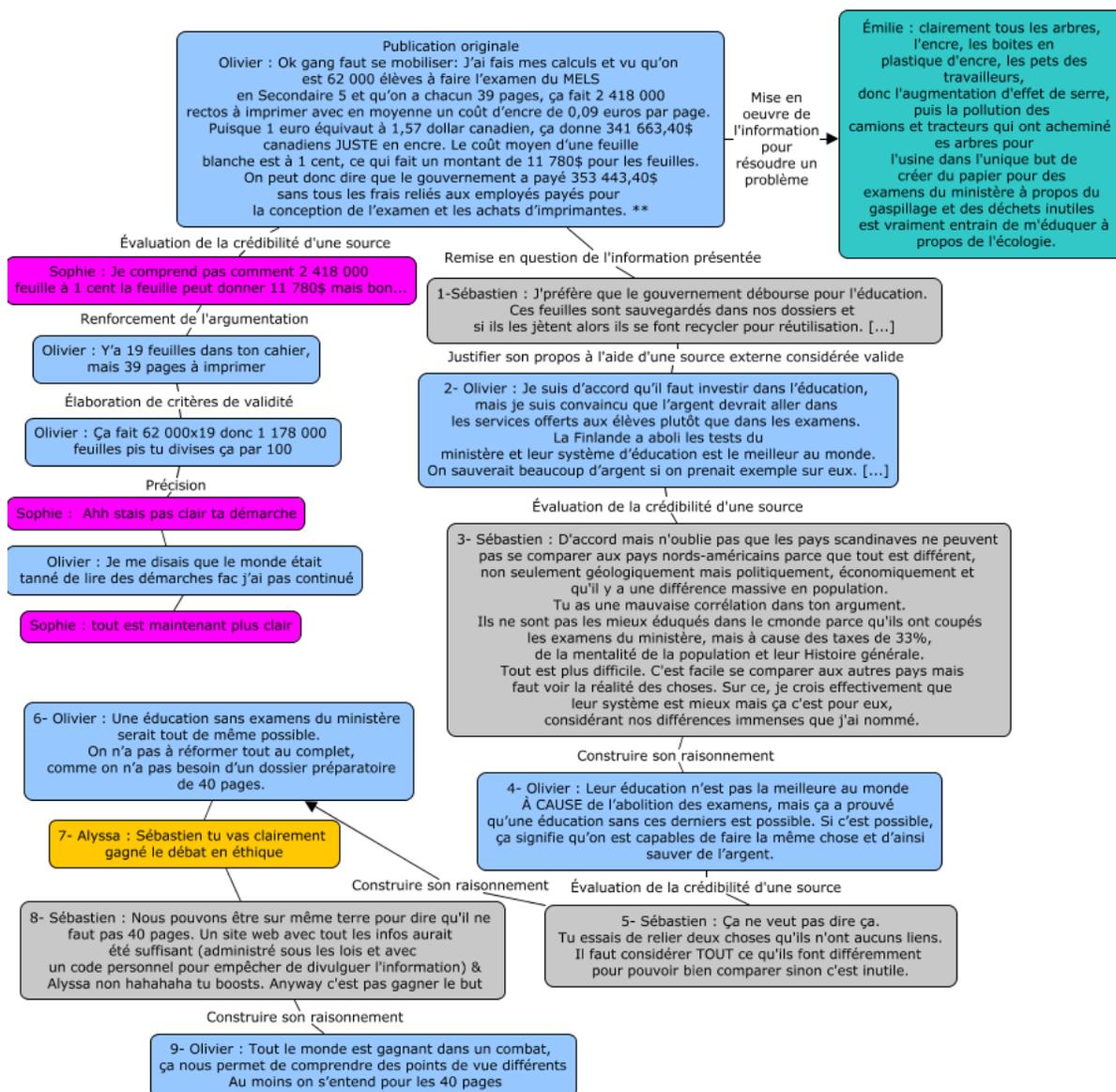


Figure 3 - Les interactions synthétisées du troisième cas

4.4.6 Analyse de l'interaction

Beaucoup de membres du groupe ont réagi à la publication d'Olivier. Nous avons décidé de sélectionner les interactions qui provoquaient une discussion, puisque la majorité encourageait Olivier ou encore commentait simplement pour que leurs amis voient eux aussi la publication. Ainsi, 1100 personnes ont « aimé » la publication et 260 commentaires ont été écrits sous la publication. Comme la question posée aux élèves à l'examen ministériel de cette

année était : « Sommes-nous prêts à réduire nos déchets? », beaucoup ont appuyé la publication d'Olivier par leur commentaire, certains soulevaient une forme d'ironie dans l'utilisation d'autant de papier pour un examen posant une telle question.

La première interaction que nous avons retenue a été soulevée par Sophie, une élève qui a tenté d'analyser les calculs d'Olivier sans succès. Ainsi, elle lui explique qu'elle ne comprend pas son calcul, évaluant ainsi la crédibilité de l'argumentation utilisée par Olivier. Cela permet donc à Olivier de révéler d'autres détails de ses calculs, renforçant son argumentation, puisque ses calculs sont plus clairs. Ainsi, ils élaborent ensemble des critères de validité « la rigueur des calculs d'Olivier » pour la publication présentée.

Ensuite, c'est Émilie qui intervient. Elle soulève par de nombreux exemples comment la simple préparation d'examens imprimés sur papier crée beaucoup de pollution et de déchets, alors que c'est le sujet principal de l'évaluation proposée. Ainsi, ses nombreux exemples viennent contribuer à compléter la proposition d'Olivier, et mettre en œuvre l'information pour résoudre un problème, soit l'incohérence d'un examen posant une telle question alors qu'il génère autant d'impacts sur l'environnement.

La dernière série d'interactions analysée est la plus longue. Il s'agit d'une discussion entre Sébastien, un autre élève de 5^e secondaire, et Olivier, la personne ayant fait la publication originale. Sébastien considère que l'examen et ses coûts sont justifiables, il explique qu'il est content que le gouvernement débourse pour l'éducation et soulève que le gouvernement ne jette probablement pas les feuilles et les conserves pour les dossiers des étudiants. Il soulève aussi que le papier est recyclable. Il remet donc en question la validité de l'argumentation présentée par Olivier en s'appuyant sur ses connaissances antérieures, puisqu'il ne cite pas de sources directes. Olivier rétorque qu'il est d'accord qu'il faut investir en éducation, mais que l'argent ne devrait pas nécessairement être dépensé sur des examens imprimés. Pour justifier son argumentation, il cite l'exemple de la Finlande qui aurait aboli selon ses dires les examens

ministériels, même s'il ne présente pas non plus ses sources. Il met en œuvre l'information pour tenter de résoudre un problème, celui des dépenses générées par l'impression de nombreuses feuilles de papier, mais au-delà de cela, aussi de la pertinence même de l'examen. Sébastien rétorque à nouveau en soulevant des contre-exemples souvent cités qui invalideraient la comparaison des systèmes d'éducation québécois et finlandais, tels que la population moins nombreuse et le moins grand nombre d'immigrants en Finlande, justifiant ainsi que l'argument de Sébastien ne serait pas valide. Ainsi se poursuit la délibération sur les critères de comparaison et la pertinence de l'argument et des informations avancés, soit la nécessité d'avoir des examens du ministère. Olivier a mentionné plus tôt que la Finlande a le meilleur système d'éducation. Sébastien lui accorde que c'est vrai, mais il dit que ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas d'examens, ce serait plutôt à cause des taxes très élevées et d'une mentalité différente. Sébastien ajoute que le Canada et la Finlande ne peuvent être comparés, puisque leurs situations respectives sont trop différentes. Olivier admet que leur éducation n'est pas nécessairement meilleure parce qu'ils n'ont pas d'examens, mais qu'au moins, on peut constater que l'éducation sans examen est possible. Finalement, les deux en viennent à s'entendre qu'au moins, le ministère pourrait envisager d'autres options qu'un dossier documentaire de 40 pages imprimées. Ainsi, en mettant en œuvre l'information par l'un et l'autre, ils ont pu développer leur raisonnement et ils ont établi les critères de validité pour l'argumentation proposée.

4.4.7 Manifestations d'agentivité épistémique

Tableau 4

Manifestations d'agentivité épistémique dans le troisième cas

Indicateur	Interactant	Verbatim
------------	-------------	----------

Évaluation de la crédibilité de la source	Sophie	Je comprend pas comment 2 418 000 feuille à 1 cent la feuille peut donner 11 780\$, mais bon...
Élaboration de critères de validité	Olivier	Y'a 19 feuilles dans ton cahier, mais 39 pages à imprimer Ça fait 62 000x19 donc 1 178 000 feuilles pis tu divises ça par 100
Mise en œuvre de l'information pour résoudre un problème.	Émilie	clairement tous les arbres, l'encre, les boites en plastique d'encre, les pets des travailleurs, donc l'augmentation d'effet de serre, puis la pollution des camions et tracteurs qui ont acheminé les arbres pour l'usine dans l'unique but de créer du papier pour des examens du ministère à propos du gaspillage et des déchets inutiles est vraiment entrain de m'éduquer à propos de l'écologie.
Remise en question de la validité de l'information présentée	Sébastien	J' préfère que le gouvernement débourse pour l'éducation. Ces feuilles sont sauvegardés dans nos dossiers et si ils les jètent alors ils se font recycler pour réutilisation.
Justifier son propos à l'aide d'une source externe considérée valide	Olivier	La Finlande a aboli les tests du ministère et leur système d'éducation est le meilleur au monde. On sauverait beaucoup d'argent si on prenait exemple sur eux.
Évaluation de la validité d'un argument.	Sébastien	D'accord, mais n'oublie pas que les pays scandinaves ne peuvent pas se comparer aux pays nord-américains parce que tout est différent, non seulement géologiquement, mais politiquement, économiquement et qu'il y a une différence massive en population.

4.4.8 Synthèse du cas

L'analyse de ce cas est intéressante, puisqu'on voit ici que des jeunes remettent en question l'information qu'ils reçoivent, ils n'assument pas qu'elle puisse être d'emblée véridique. Ainsi,

Olivier commence par amener la question de départ en soulevant la grande utilisation de papier nécessaire pour l'administration de l'examen ministériel d'écriture en 5^e secondaire. De nombreux jeunes viennent renchérir à ce sujet, plusieurs simplement pour approuver les propos d'Olivier, mais certains le confrontant aussi, comme Sébastien. On voit ainsi Olivier développer et étoffer davantage son argumentation, et les deux en arriver à une sorte d'accord, malgré certaines différences d'opinions.

4.5 Portrait du 4e cas

4.5.1 Les interactants

D'abord, il y a Mélodie, l'auteure de la publication. Elle était en cinquième secondaire lorsqu'elle a rédigé sa publication publique en mai dernier. Sa publication abordant à nouveau un sujet lié à un examen d'écriture a suscité les réactions d'autres jeunes, possiblement des gens qu'elle connaît. Comme premier participant à la discussion, il y a Maxime B. dont le profil révèle très peu, mais qui semble être un ami de Mélodie, au regard de sa participation à la discussion. Ensuite, il y a Charles, un ami de Mélodie (information disponible sur son profil public) qui est présentement étudiant à l'université. Puis il y a Maxime D., dont rien sur son profil Facebook ne permet de déduire son âge, outre qu'il a l'air jeune sur ses photos. Finalement, il y a Vincent, qui était aussi en cinquième secondaire en même temps que Mélodie.

4.5.2 La situation initiale

Ici, l'interaction tourne autour d'une publication publique de Mélodie, qui s'adresse directement au ministre de l'Éducation. Elle indique que les élèves de cinquième secondaire lui ont adressé une lettre ouverte la veille. Comme beaucoup d'autres jeunes, elle remet en doute la question de l'examen d'écriture qui leur était présentée : « Peut-on s'adapter aux changements climatiques? » Elle propose ainsi elle aussi sa propre question pour le ministre :

« Peut-on réellement compter sur le gouvernement du Québec dans la lutte aux changements climatiques ». Elle ajoute aussi des consignes dans sa publication, puis elle termine avec sa percutante phrase à double sens : « Il est à noter que vous n'aurez droit à aucun temps supplémentaire ». De plus, elle tague la page du gouvernement du Québec dans l'espoir que sa publication les atteigne. Rappelons ici que l'examen d'écriture du cours de Français, langue d'enseignement exige que les élèves prennent position face à la question formulée en s'appuyant sur le dossier documentaire fourni par le ministère de l'Éducation.

4.5.3 La synthèse schématisée des interactions

Dans les divers commentaires sur la publication de Mélodie, on voit les interactants débattre du sujet avec beaucoup d'intérêt et construire ensemble une argumentation étoffée. Ainsi, ils débattent, mais ils sont aussi avides de comprendre les explications des autres et prêts à concéder quand leurs arguments sont incomplets.



Figure 4 - Les interactions synthétisées du quatrième cas

4.5.4 Analyse de l'interaction

D'abord, il y a la publication de Méloдие, pour laquelle cette dernière a certainement accordé du temps afin de construire son raisonnement. Elle soulève d'abord la question qui a été posée aux élèves de la cinquième secondaire en mai 2019. Elle dit qu'aujourd'hui, les jeunes croient que c'est au tour du gouvernement d'écouter les consignes et la volonté de son peuple

au sujet de l'urgence climatique. Elle remet en question la formulation même de la question, comme de nombreux élèves l'ont fait en mai 2019. Elle explique ensuite son raisonnement, et finalement, elle cite sa source, la page « État d'urgence climatique ». Ainsi, c'est le fait que la question posée par l'examen élaboré par le ministère propose de s'adapter aux changements climatiques plutôt que de les combattre que les jeunes participant à la discussion et Mélodie remettent en question, et c'est donc la crédibilité même de la question d'examen qui est évaluée, par la publication de Mélodie et par les commentaires qu'elle a reçus. Le premier interactant qui répond à la publication initiale de Mélodie est Maxime B., qui commence par proposer d'arrêter d'acheter dans des pays tels que l'Inde et la Chine, puisqu'à son avis, le Québec n'a aucun impact sur les changements climatiques mondiaux. Mélodie nuance en lui disant que tant que nous ne serons pas exemplaires au Québec, elle n'est pas prête à mettre la faute entièrement sur les autres pays. Ainsi, Maxime B. et elle débattent de la validité de la source présentée, soit la question posée par le ministère. Les deux sont très respectueux avec l'autre dans la série de commentaires, construisant leur raisonnement à l'aide des points apportés par l'autre. Maxime B. déplore la pollution des rivières dont il a été témoin durant ses voyages. C'est là que Charles intervient pour mentionner que les voyages impliquent le fait de prendre l'avion, souhaitant ainsi apporter à Maxime B. l'idée que ce n'est pas vrai que le Québec n'a rien à voir avec les changements climatiques. Charles met en œuvre de l'information tirée de ses connaissances antérieures pour contribuer à l'élaboration des critères de validité de leur argumentation. Maxime B. rétorque en exprimant son anxiété et la pression ressentie par la jeunesse alors qu'ils sont impuissants, en donnant l'exemple du recyclage qui termine quand même aux poubelles. Maxime D. apporte un autre point pour montrer que le Québec a aussi sa part de responsabilité, la grande consommation de viande des Québécois. Maxime B. rétorque avec l'argument que l'agriculture est elle aussi polluante, de même que l'importation de fruits et de légumes d'ailleurs. Au milieu de cette discussion, Vince se joint et précise que

selon lui, c'est quand même les députés qui devraient travailler sur des solutions, puisque la population les a choisis. Finalement, Maxime D. réagit en insistant que l'agriculture est une part du problème, mais en soulevant qu'une grande partie de celle-ci sert à nourrir du bétail. Maxime D. donne aussi une source pour obtenir plus d'informations sur le sujet et demande à Maxime B. de lui donner des références sur l'argument de l'importation des fruits et légumes par bateau. La conversation se termine avec Maxime B. qui donne un lien vers un article intitulé « Le régime végétarien n'est pas le plus écologique, selon les scientifiques ». Dans cette dernière section de l'interaction, on voit les deux jeunes hommes construire leur argumentation en écoutant les idées de l'autre et ils justifient leurs propos à l'aide de sources externes qu'ils considèrent valides. Ensuite, ils délibèrent sur la validité de l'information et mettent en œuvre l'information pour résoudre le problème, ou du moins comprendre en quoi la question proposée par l'examen n'est pas valide à leurs yeux.

4.5.5 Manifestations d'agentivité épistémique

Tableau 5

Manifestations d'agentivité épistémique dans le quatrième cas

Indicateurs	Interactant	Verbatim
<ul style="list-style-type: none"> - Remise en question de la validité de l'information présentée. - Construire son raisonnement - Évaluation de la crédibilité d'une source 	Mélodie	Hier, jeudi le 2 mai 2019 nous, élèves de cinquième secondaire, vous avons présenté une lettre ouverte afin de compléter notre cheminement scolaire et ainsi avoir l'obtention de notre DES. Sous des consignes strictes et précises, vous nous avez demandé de répondre à la question suivante: Peut-on s'adapter aux changements climatiques?

		<p>Aujourd'hui, nous croyons qu'il est maintenant à vous,</p> <p>gouvernement et hauts dirigeants de respecter les consignes et surtout, la volonté d'un peuple, d'une génération.</p> <p>Examen de conscience pour le gouvernement 2019</p>
Délibération collective de la validité de l'information	Maxime B. et Mélodie	<p>Maxime B. : Faudrait arrêter d'acheter chinois/indien et autres pays qui font des dommages considérables à l'environnement ... le Québec à zéro impact sur les changements climatiques mondiaux</p> <p>Mélodie : je suis totalement d'accord avec toi.</p> <p>Je crois cependant que nous ne pourrions mettre la faute sur les autres qu'au moment où nous saurons nous même exemplaire. Nous devons entamée un changement immédiatement.</p>
Mise en œuvre de l'information pour résoudre un problème.	Charles	<p>on jète pu de vidanges dans les rivières, mais on va en avion voir du monde jeter des affaires dans la rivière</p> <p>* Je veux pas donner pas de leçon, je veux juste montrer qu'on peut aussi faire notre part et que c'est pas vrai que le Québec à zéro impact.</p>
Justifier son propos à l'aide d'une source externe considérée valide (Expérience personnelle).	Maxime B.	<p>tu as raison, mais dans mes voyages j'ai souvent vu du monde jeter des vidanges direct dans les rivières/océan et pourtant on fait pas ça ici</p>

Élaboration de critères de validité	Maxime D.	<p>Maxime D. : moi, je suis partiellement en désaccord.</p> <p>Le fait est qu'au Québec, on mange de la viande en quantités. L'enjeu de l'industrie de la viande sur le climat, sur l'environnement, sur les écosystèmes et sur la condition humaine est considérable. Je trouve que cet aspect était manquant dans les documents du ministère.</p>
Justifier ses propos à l'aide d'une source externe considérée valide	Maxime B. et Maxime D.	<p>C'est certain que l'agriculture constitue un certain problème et qu'il y aurait des mise à niveau possible. D'ailleurs savais-tu que 75% des terres agricoles sont utilisées pour nourrir les animaux? Cela est dû à une problématique de la production de viande qui est la suivante : pour produire 1 cal de viande de boeuf, il faut le nourrir de 16 calories d'origine végétale. De plus, les boeufs, émettent du méthane qui est un gaz à effet de serre 25 fois plus nocif que le CO₂ selon la première source que j'ai trouvé sur internet.</p> <p>La consommation planétaire de viande est en augmentation et les terres nécessaires pour la produire manque. Selon l'ONU, "la déforestation induite par l'élevage est l'une des principales causes de la perte de certaines espèces animales et végétales uniques dans les forêts tropicales d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud, ainsi que de la libération de carbone dans l'atmosphère." Ceci n'est, comme tu dois t'en douter, qu'un rapide sommaire de l'enjeu de l'industrie de la viande.</p>

4.5.6 Synthèse du cas

En somme, ce cas est particulièrement révélateur sur l'agentivité épistémique dont des jeunes peuvent faire preuve sur les médias sociaux, quand le sujet provoque une discussion. Ici, Mélodie est la personne qui déclenche l'interaction avec sa réponse à la question posée aux élèves de cinquième secondaire dans le cadre de leur examen ministériel d'écriture. S'ensuivent ensuite les différents arguments proposés par des jeunes de son entourage au sujet des changements climatiques, un sujet provoquant beaucoup de débats au sein de la population. On observe dans l'interaction que tous les jeunes ne sont pas toujours en accord, mais dans la majorité de leurs commentaires, ils sont respectueux des autres. Un autre constat intéressant, c'est que depuis contribuent ensemble à développer leur argumentation, et on voit leurs points de vue évoluer au fil des interactions.

4.6 Portrait du cinquième cas

4.6.1 Les interactants

Anna, élève de cinquième secondaire, est l'auteure de la publication initiale. Elle réagit dans cette publication au sujet de l'examen d'écriture en français de cinquième secondaire de mai 2018 dont la question est : « Sommes-nous prêts à réduire nos déchets? ». À ce point-ci, les interactants ne connaissent pas la question, ils ont seulement le dossier documentaire entre les mains. Elle devine toutefois que le sujet traitera des déchets. Elle publie sur le « Groupe de soutien à l'obtention du DES », donc les commentaires sous sa publication proviennent d'autres jeunes élèves. Alysson, Alexandra, Luca et Chloé sont les premiers à faire des propositions à Anna. Maude, Vince, Elric et Sammy se mêlent aux discussions à mesure. Tous ont des opinions variées concernant le sujet.

4.6.2 La situation initiale

Dans le cas présent, on comprend qu'Anna est une élève de cinquième secondaire qui se prépare pour son examen d'écriture du ministère de l'Éducation et elle cherche l'aide de ses pairs pour construire son raisonnement pour l'examen. Elle affirme qu'à son avis, un mode de vie zéro déchet est impossible, et elle donne ses arguments. Ensuite, elle demande aux autres s'ils ont des arguments pour la contredire ou encore pour venir appuyer ses propositions. Plusieurs jeunes répondent à son appel, et on les voit ici travailler ensemble pour construire leur raisonnement.

4.6.3 La synthèse schématisée des interactions

Dans les interactions suivantes, on voit vraiment l'effort que les participants à l'interaction mettent à se pencher sur la question et à en évaluer les différentes facettes.



Figure 5 - Les interactions synthétisées du cinquième cas

4.6.4 Analyse de l'interaction

Ce cas commence par la publication d'Anna, sur un groupe où elle sait que les autres membres sont aussi des élèves de 5^e secondaire qui s'appêtent à rédiger un texte argumentatif pour leur examen d'écriture. Ainsi, elle sait que les interactants sur sa publication auront lu le même dossier préparatoire qu'elle. À ce point, on comprend donc que l'examen n'ayant pas été réalisé, la question n'a pas encore été dévoilée. La première phrase d'Anna nous dit qu'elle ne croit pas que le mode de vie zéro déchet soit possible. On peut donc déduire que c'est l'information dominante qu'elle a retenue de son dossier documentaire, et qu'elle se doute que la question se rapprochera de ce sujet. Son principal argument, c'est que les compagnies ne sont pas prêtes à réduire leurs profits pour réduire les déchets. Elle ajoute aussi que

le zéro déchet demande plus de temps, que les gens ne seraient pas prêts à y consacrer et finalement, que la production est en ligne droite et non circulaire, donc que les déchets ne sont pas réutilisables. Ainsi, on voit qu'elle est à construire son raisonnement pour son examen à partir de sources externes considérées valides, soit son dossier documentaire ainsi que ses expériences personnelles. Ce qui est intéressant, c'est qu'elle va chercher l'aide de ses pairs pour développer encore plus son raisonnement et ainsi délibérer collectivement sur un problème de nature environnementale. Elle termine donc sa publication initiale en posant la question : « est-ce que vous avez des arguments pour me contredire ou à ajouter? »

On constate d'ailleurs dans les commentaires qu'elle développe davantage son argumentation à partir des propositions que les autres apportent. La première personne qui est intervenue est Alysson, qui justifie son propos à l'aide d'une source externe considérée valide, c'est-à-dire un des textes du dossier documentaire, qui indique que l'hôtel Hilton avait gagné en argent grâce au recyclage et au compost. Anna rétorque à Alysson que peut-être que ça arrive, mais que ça demande du temps que les entreprises ne sont pas prêtes à investir. Alysson lui concède son point, mais Maude vient se joindre à la conversation. Elle explique qu'avec les bonnes méthodes, le zéro déchet ne demande pas nécessairement plus de temps. Elle donne l'exemple de la ville de San Francisco qui tend vers le zéro déchet. Ainsi, elle met aussi en œuvre l'information du dossier documentaire pour résoudre un problème de nature environnementale et elle participe à la délibération collective autour de l'argument principal, appuyé sur les sources présentées. Anna demeure réticente, mais elle concède à Maude que son argument a du sens. Ensuite c'est Alexandra qui commente, elle aborde la question des emballages dans les magasins, pour aider Anna à voir que de simplement remplacer le sac de plastique par un sac en papier compostable, ou encore un sac réutilisable, est encore une option trop peu utilisée. Anna semble d'accord, puisqu'elle ajoute qu'elle ne comprend même pas pourquoi l'option des sacs de plastique est encore là, si ceux-ci polluent autant. Vince intervient en utilisant une

source externe qu'il considère valide, l'exemple de l'Irlande qui a augmenté le prix des sacs, ce qui a réduit leur utilisation de 92%.

Il y a Luca qui apporte l'idée que l'aspect économique peut très bien servir d'argument pour les deux points de vue, soit que la réduction des déchets a elle aussi des répercussions sur l'économie. Finalement, Chloé apporte le point de l'achat en vrac et du boycottage des produits suremballés. Anna contre-argumente que le boycottage, à la base va entraîner encore plus de déchets avant de se rendre à l'effet escompté. On voit donc que les arguments des autres l'aident à construire son raisonnement. Sammy ajoute que si les gens boycottent, la compagnie finira par cesser de produire cet objet qui ne se vend plus.

Ainsi, ce qui est intéressant de ce cas, c'est qu'Anna a vraiment utilisé les interactions pour construire son raisonnement pour son examen. Cela lui a permis de découvrir des points de vue différents du sien et de faire appel à des sources du dossier documentaire qu'elle n'exploitait peut-être pas au départ.

4.6.5 Manifestations d'agentivité épistémique

Tableau 6

Manifestations d'agentivité épistémique dans le cinquième cas

Indicateurs	Interac- tant	Verbatim
-Construire son raisonnement -Justifier son propos à partir de sources externes considérées valides. - Délibérer collectivement sur un problème	Anna	Moi je pense pas qu'on peut avoir un mode de vie o déchet parce que : -les compagnies veulent tjrs faire plus de profit (nous faire payer leur emballage) & mettent leur emballage partout - prend bcp de temps et les gens choisissent tjrs la facilité

de nature environnementale.		- on a une production en ligne droite (crée un déchet, donc pas réutilisable) et pas en cycle (tjrs trouver une façon de réutiliser se qu'on consomme) Est-ce que vous avez des arguments pour me contredire ou a ajouter?
- Justifier son propos à l'aide d'une source externe considérée valide	Alysson	Dans un texte il parlait de l'hôtel Hilton et il disait que quand elle s'est mise à recycler et composter elle a gagné 250000\$ donc ça peut être payant ...
-Mettre en œuvre l'information pour résoudre un problème de nature environnementale. -Délibérer collectivement sur un problème de nature environnementale.	Maude	Avec les bonnes méthodes, être zéro déchets ne prends pas nécessairement plus de temps. De plus, retourner à une mode de vie plus simpliste permet de donner un sens plus profond à on existence. Je comprend ton point plutôt monétaire, cependant, certaine personne recherche autre chose. Il y a d'ailleurs des villes comme San Francisco qui en tant que communauté vise le zéro déchet. Comme quoi, c'est possible.
-Justifier ses propos à l'aide d'une source externe considérée valide.	Vince	en irlande l'augmentation des prix du sac à réduit l'utilisation de 92%

4.6.6 Synthèse du cas

En somme, ce cas est intéressant parce qu'il permet de voir qu'en délibérant sur les médias sociaux, Anna a pu développer son argumentation. Bien qu'elle n'ait pas nécessairement changé d'avis au bout du compte, son point de vue est certainement plus nuancé qu'il ne l'était au départ. Les autres ont probablement tiré avantage de ces discussions aussi, puisqu'ils avaient le même examen qu'Anna à réaliser dans les jours suivants. On voit donc

que Facebook a permis ces interactions, qui n'auraient peut-être pas eu lieu sinon, puisque chacun était à la maison, devant son ordinateur.

Le tableau suivant présente pour chacun des cas une manifestation des indicateurs de l'agentivité épistémique. Un regard horizontal permet de constater quels indicateurs sont présents ou absents des interactions de chaque cas, alors qu'un regard vertical permet de voir comment chaque indicateur se manifeste (ou non) dans les cas.

Tableau 7

Présence des indicateurs dans les différents cas

	Validation des informations	Évaluation de la crédibilité d'une source	Justifiabilité d'une source	Construire son raisonnement	Élaboration de critères de validité	Délibération collective de la validité de l'information	Justifier son propos à l'aide d'une source externe considérée valide	La mise en œuvre de l'information pour résoudre un problème	Remise en question de la validité de l'information présentée
Cas 1			L'argumentation de Gabby vient tenter de valider la justifiabilité de la source présentée, comme quoi les enfants peuvent être trans et qu'ils comprennent les notions de sexe et de genre.	C'est là que Toke vient renchérir avec son exemple concret, appuyé d'une source. Il vient donc construire un raisonnement réfléchi, qu'il appuie d'une source.	« Kids know what sex is (...). They also know what gender is which for your information aren't linked. (...) » (Verbatim)		A famous example is the male child who, due to a botched circumcision, was raised as a girl mostly because the doctor was curious. (Verbatim)	il met en œuvre l'information pour tenter de résoudre un problème [...] il appuie ce concept que la notion de « genre » peut être déterminée et importante dès l'enfance.	
Cas 2		Jordan demande pourquoi ce n'est pas à propos d'être gai, puisque ça s'appelle fierté	Gabby et Jordan ne s'entendent pas sur ce qui est sous-entendu dans le titre de l'article,	Jordan s'appuie de son expérience avec ses pairs pour justifier son argumentation. Gabby s'appuie sur		Jordan et Gabby ne s'entendent plus sur le sujet de leur débat, comme quoi Gabby argumente sur le	Jordan rétorque avec une agenti qu'elle assure tirée du dictionnaire, sans citer lequel. Elle est allée	Nick tire son information de ses savoirs, pas uniquement des émotions. Il met en œuvre ces	

		gaie? C'est là que Gabby, intervient, en répondant que tout n'est pas nécessairement littéral. Aussi Skyer remet en question la validité du dictionnaire comme source.	Jordan venant ici remettre en question la justifiabilité même de la source présentée.	son vécu personnel pour construire son raisonnement.		nom et le choix de celui-ci, alors qu'elle argumente sur la signification de ce nom.	chercher une source externe pour venir appuyer son argumentation	informations pour tenter de résoudre l'argumentation et essayer de faire comprendre à Jordan ce qui est impliqué dans le titre.	
Cas 3		Sophie : « Je comprend pas comment 2 418 000 feuille à 1 cent la feuille peut donner 11 780\$, mais bon... »			Après une question de Sophie, Olivier renforce son argumentation. Émilie donne de nombreux exemples qui viennent ajouter des critères de validité à l'argumentation présentée.		La Finlande a aboli les tests du ministère et leur système d'éducation est le meilleur au monde. On sauverait beaucoup d'argent si on prenait exemple sur eux.		Sébastien remet en question la validité de l'argumentation présentée par Olivier en s'appuyant sur ses connaissances antérieures.
Cas 4		La crédibilité même		Maxime et Mélodie	Les deux Maxime	Maxime et Mélodie	Maxime B. cite une	Charle met en œuvre de	Mélodie remet en

		de la question d'examen est évaluée, par la publication de Mélodie		sont très respectueux avec l'autre dans la série de commentaires, construisant leur raisonnement à l'aide des points apportés par l'autre.	débattent pour finalement en arriver à plusieurs critères de validité pour l'analyse de la question proposée.	débattent de la validité de la source présentée, la question posée par le ministère.	expérience personnelle : « tu as raison, mais dans mes voyages j'ai souvent vu du monde jeter des vidanges direct dans les rivières/océan et pourtant on fait pas ça ici »	l'information tirée de ses connaissances antérieures pour contribuer à l'élaboration des critères de validité de leur argumentation.	question la formulation même de la question, comme de nombreux élèves l'ont fait en mai 2019.
Cas 5				Dans la publication initiale, Anna est en train de construire son raisonnement pour son examen à partir de sources externes considérées valides, son dossier documentaire ainsi que ses		Anna va chercher l'aide de ses pairs pour développer encore plus son raisonnement et ainsi délibérer collectivement sur un problème de nature environnementale.	Anna présente son argumentation basée sur son dossier documentaire, une source externe considérée valide. Alys son rétorque aussi avec un des textes du dossier documentaire.	Maude explique qu'avec les bonnes méthodes, le zéro déchet ne demande pas plus de temps. Elle donne l'exemple de San Francisco qui tend vers le zéro déchet. Ainsi, elle met aussi en œuvre l'information	

				expériences person- nelles.				du dossier documen- taire pour résoudre un problème.	
--	--	--	--	-----------------------------------	--	--	--	--	--

4.7 Analyse des indicateurs selon les cas

Ce tableau permet de poser un regard global sur les cas analysés. On voit donc quels indicateurs se rapportent à chacun des cas grâce aux lignes, ce qui présente un résumé des portraits détaillés présentés plus haut. En ce qui concerne les colonnes, elles nous permettent de voir dans combien d'indicateurs nous retrouvons dans chacun des cas. Toutefois, pour une question d'espace, nous n'avons mis qu'un exemple pour chacun des cas, par indicateurs. Il arrive par exemple que plusieurs jeunes justifient leurs propos à l'aide d'une source dans un même cas. C'est la limite de ce que nous permet ce tableau. Toutefois, ces occurrences sont nommées dans les portraits détaillés des cas.

Notre premier indicateur d'agentivité épistémique, la validation de l'information, ne se retrouve dans aucun des cas analysés aux premiers abords. Selon Elgin (2013), faire preuve d'agentivité épistémique, c'est d'abord de pouvoir valider les savoirs présentés par les autres. Ce qu'il faut noter, c'est que dans les commentaires, on n'observe pas que des jeunes tentent de valider les informations qui leur sont présentées, en corroborant avec d'autres sources valides, par exemple, ou en identifiant l'expertise de l'auteur. Peut-être l'ont-ils fait, mais comme nous n'observions que les commentaires écrits et que nous n'interrogeons pas les interactants sur leur démarche, il nous est impossible de constater s'ils ont validé les informations. Il est toutefois plausible de postuler qu'ils considèrent que les informations qu'ils mobilisent sont valides, ou encore qu'ils aient fait des recherches, mais ne les ont pas mentionnées dans leurs commentaires. Dans les échanges présentés, on ne constate pas de recherches faites par les jeunes interactants pour valider les informations présentées par les autres. En plus, on ne constate pas de triangulation des écrits afin de corroborer les sources qui sont présentées dans les cas analysés.

Toutefois, s'ils ne valident pas les informations présentées à proprement parler, ils sont capables de poser certains critères permettant d'évaluer si une source est crédible ou non. Dans le 2^e cas, Jordan utilise le dictionnaire comme référence pour appuyer son propos. Dans le contexte, deux autres interactants soulèvent que la consultation d'un seul dictionnaire n'est peut-être pas suffisante pour définir une situation complexe, puisque le dictionnaire n'offre qu'une définition littérale, ce qui peut correspondre à un critère d'évaluation d'une source. Par ailleurs, ils questionnent la crédibilité d'une source lorsque son auteur est extérieur au phénomène exploré. Dans le 3^e cas, Sophie mentionne qu'elle ne comprend pas un des calculs présentés dans la publication originale. Elle a donc pris le temps d'analyser l'information présentée suffisamment longtemps pour comprendre qu'il y avait de l'information manquante, ce qui rendait l'information potentiellement non-valide. Finalement, dans le 4^e cas, Mélodie évalue déjà la crédibilité de la question d'examen proposée dans sa publication principale. Elle met en place des critères pour évaluer la possibilité de répondre à sa question d'examen.

En ce qui a trait à la justifiabilité de la source, après l'analyse, nous réalisons que cela s'entrecoupe avec l'évaluation de la crédibilité de la source. Puisque pour en arriver à justifier la source, les jeunes ont nécessairement évalué la crédibilité de la source. On n'en voit pas de nombreuses occurrences dans les 5 cas analysés. Quand il est question de démontrer la justifiabilité d'une source, cela signifie tenter de montrer son adéquation à la vérité (Elgin, 2013). Il semble bien que le seul exemple dont nous ayons été témoins à la suite de nos analyses soit dans le premier cas. Nous y voyons que les interactants tentent de justifier la source présentée, celle qui concerne la transexualité chez les enfants. Leurs critères d'évaluation se dessinent à mesure qu'avancent les commentaires, soit en tentant d'évaluer si la notion d'identité de genre se développe dès l'enfance, ce qui leur permet de justifier la source présentée, soit que les enfants trans sont acceptés des groupes de Scouts auparavant réservés aux garçons cisgenres.

Le 4^e indicateur en est un qui a émergé de nos analyses, que nous n'avions pas ciblé au départ. On s'est vite rendu compte que notre analyse était incomplète sans parler de construction du raisonnement. Pour en arriver à une argumentation, les jeunes doivent raisonner (Boisvert, 2000). Ensuite, leur raisonnement se construit et se développe au fil de l'argumentation, puisque les commentaires des autres les amènent à réfléchir à leurs affirmations, ou du moins à trouver des arguments pour les défendre. Ainsi, il est apparu que s'ils participent à ces conversations sur les médias sociaux, c'est qu'ils sentent qu'ils peuvent apporter quelque chose à la discussion. Le fait de devoir s'expliquer en ligne avec des personnes qu'ils ne connaissent pas nécessairement les pousse à construire leur raisonnement. Ce constat est particulièrement intéressant quand l'on réalise que certains des jeunes développent leur argumentation à mesure que les discussions avancent et que leur raisonnement se développe, allant souvent de plus en plus en profondeur à mesure que les autres ajoutent leurs propositions. Souhaitant convaincre les autres, ils vont alors chercher des moyens afin de développer leur raisonnement. Dans le 2^e cas, par exemple, Gabby ira chercher ses expériences personnelles pour prouver ses dires, par exemple sa propre participation à un événement de la fierté, alors que Jordan ira plutôt chercher des sources externes, tel un dictionnaire. Dans le 4^e cas, on constate bien que les commentaires des autres amènent les participants à modifier quelque peu leurs perceptions, bien qu'ils continuent à maintenir leurs positions. La première interaction entre Maxime B. et Mélodie en est un bon exemple, elle lui dit qu'elle est d'accord avec lui, puis ajoute des nuances. Ensuite, il en fait de même, écrivant : « tu as raison, mais... », ce qui l'amène à mieux développer son raisonnement. Dans le 5^e cas, on voit que l'auteur de la publication originale est bien ouverte à recevoir les idées des autres, car c'est ce qu'elle recherchait dès le départ. Elle concède à Maude qu'il y a effectivement des solutions pour améliorer la gestion des déchets, même si elle reste sur sa position que le zéro déchet total est impossible.

L'élaboration de critères de validité, notre 5^e indicateur, se réalise généralement à plusieurs, au sein de la communauté épistémique. Les critères de validité permettent de confirmer la raison pour laquelle la source choisie est considérée valide. Bien sûr, cela ne correspond pas à la validation des informations en tant que tel, mais plutôt aux critères qui ont permis à l'interactant d'évaluer ou de justifier sa source. Dans le premier cas, par exemple, Tamara vient expliquer qu'il y a deux concepts distincts à analyser, soit le « sexe » et le « genre ». Ainsi, elle ajoute un critère supplémentaire pour évaluer l'information présentée. Dans le 3^e cas, Olivier soulève dans sa publication originale les coûts générés simplement par l'impression d'un examen d'écriture ministériel pour des élèves de 5^e secondaire. Émilie vient contribuer à l'argumentation en ajoutant le critère de l'écologie, soulevant tout l'impact sur l'environnement qu'a la simple impression de tous ces documents, ironie qu'elle soulève parce que le thème de l'examen est lié à la gestion des déchets. Dans le 4^e cas, même s'ils n'en viennent pas à être entièrement d'accord, l'argumentation entre les deux Maxime nous montre qu'ils élaborent des critères de validité pour soutenir le point commun de la discussion, qui vient à critiquer la question posée à l'examen ministériel de 2019, concernant l'adaptation aux changements climatiques. Ils argumentent particulièrement à propos de la responsabilité du Québec, Maxime B. considérant que le Québec a peu d'impact sur les changements climatiques en comparaison avec d'autres pays, alors que Maxime D. soulève que le Québec a peut-être plus d'impact qu'on ne le pense, notamment par la grande consommation de viande de sa population.

Le prochain indicateur permet aussi de faire des constats féconds, car il nous fait réaliser que si les interactants sont peu portés à valider les informations qu'ils présentent, ils sont certainement portés à remettre en question les informations présentées par des personnes ne partageant pas leur opinion. Cet indicateur, c'est la délibération collective de la validité de l'information. Il est possible d'observer dans quelques cas des jeunes délibérer à propos d'informations données. Par exemple, dans le 4^e cas, les deux Maxime argumentent à propos du régime

végane et de son impact sur l'environnement. Ainsi, l'un explique que la production de viande serait problématique, car elle demande beaucoup plus de production agricole que le fait d'avoir une alimentation sans viande. L'autre rétorque avec une référence montrant un article qui remet en question le fait que le régime végétarien soit réellement plus écologique qu'un régime intégrant de la viande. Dans le deuxième cas aussi, on est témoin d'un exemple de délibération en lien avec la validité de l'information présentée. Jordan dit que le débat tourne autour de la raison de l'événement « Pride » alors que Gabby argumente à propos du nom de l'événement. Ainsi, la délibération tourne autour de la validité de la source présentée, en lien avec le fait que la « pride » va bien au-delà de l'homosexualité.

Le prochain indicateur est celui que nous retrouvons sans exception dans tous les cas. Il s'agit de justifier ses propos à l'aide d'une source externe considérée valide. Il faut bien préciser qu'ici, on ne voit pas le processus réalisé par l'interactant pour déterminer si la source est vraiment valide, ou quels sont les critères qu'il mobilise pour assurer la validité de l'information. Toutefois, au regard de l'utilisation des sources dans leur argumentation, on peut supposer qu'ils considèrent que ces sources sont valides. Voici certains exemples d'utilisation de sources externes. Dans le premier cas, il y a Toke qui cite un article Wikipédia et qui le paraphrase en plus, expliquant qu'une circoncision ratée a mené un médecin à modifier les parties génitales de l'enfant. Il a été élevé comme une fille, mais a toujours vécu une dysphorie, même à compter d'un très jeune âge, appuyant la thèse que les enfants sont conscients des genres dès un très jeune âge. Dans le deuxième cas, comme mentionné à quelques reprises, Jordan cite le dictionnaire. Pour le troisième cas, il y a aussi plusieurs occurrences de références à des sources externes considérées valides, comme lorsqu'Olivier explique l'exemple du système d'éducation en Finlande. Il ne nomme pas directement d'où proviennent ces informations, mais on peut déduire qu'il a appris cela d'une source externe. Ensuite, dans le 4^e cas, il est question de l'examen d'écriture de 5^e secondaire des élèves de 5^e secondaire en 2019. La

situation a été médiatisée, car la question parlait de s'adapter aux changements climatiques plutôt que de les freiner, ce que plusieurs élèves ont considéré inacceptable. Ainsi, ils citent des sources externes à plusieurs reprises durant leur échange de commentaires sur Facebook. Un exemple est l'échange entre les deux Maxime à propos de l'alimentation, et de se questionner à savoir si l'alimentation végétarienne est vraiment moins polluante. Finalement, le 5^e cas aussi montre plusieurs exemples d'utilisation de sources externes dans leurs échanges. Notamment, la source externe qu'ils citent est leur dossier documentaire, fourni par le ministère pour la rédaction de leur examen d'écriture de 5^e secondaire.

Le prochain indicateur s'entrecoupe avec le précédent, mais pousse la note un peu plus loin. Il s'agit de la mise en œuvre de l'information pour résoudre un problème que ce soit de nature sociale, politique, civique ou relationnelle. Il est possible de constater que les interactants utilisent les informations afin de résoudre des problèmes dans plusieurs de nos cas d'analyse. On le constate dans quatre cas sur cinq, et un exemple très concret se trouve dans le 5^e cas, lorsque Maude donne l'exemple de la ville de San Francisco pour montrer qu'elle comprend les informations présentées, mais qu'à son avis, il existe des exemples concrets de réduction des déchets, un problème social important.

Finalement, le dernier indicateur a également émergé durant l'analyse des résultats. Ici, il s'agit de remettre en question les informations présentées. On constate deux instances dans les cinq cas présentés. Il ne s'agit pas nécessairement de validation des informations, il s'agit plutôt de nommer le doute que certaines informations présentées soulèvent chez les interactants. Dans le 3^e cas, on constate que Sébastien émet ses doutes quant à l'idée d'Olivier de cesser de donner des examens ministériels en fin d'année scolaire. Dans le 4^e cas, c'est plutôt de l'information externe à la discussion que Mélodie remet en question. C'est la formulation même de la question de l'examen d'écriture.

Ainsi, après analyse approfondie de nos cinq cas, on peut faire des constats. On voit que des jeunes font preuves de certaines actions liées à l'agentivité épistémique. On peut déduire que l'école leur a bien montré à s'appuyer sur des sources pour argumenter (Stroupe, 2014), mais qu'ils ont encore rarement tendance à faire la triangulation des écrits afin de justifier la validité des sources présentées ou à identifier le contexte de production des sources (qui est l'auteur ? Dans quel contexte écrit-il ? À partir de quelle perspective ? Dans quel intérêt ?) (Elgin, 2013). Par contre, s'ils ne cherchent pas à valider les sources qu'ils utilisent, ils sont plus critiques vis-à-vis des sources présentées par les autres, car on voit qu'ils remettent en question l'information présentée par leurs pairs dans plusieurs cas. Finalement, on peut voir que les interactants sont capables, dans une certaine mesure, de reconnaître des critères pour valider une source, mais certainement pas dans tous les cas. Ils construisent bien leur raisonnement, et sont ouverts aux idées des autres, mais il reste certainement de la place pour développer davantage des stratégies liées à l'agentivité épistémique.

CHAPITRE V - DISCUSSION

Le présent chapitre présentera une discussion concernant nos résultats de recherche au regard de nos objectifs de recherche et de la problématique. Nous y confronterons les principaux résultats de cette recherche aux résultats d'autres recherches empiriques connexes. Ainsi, le chapitre sera divisé en trois sections, orientées par nos deux premiers sous-objectifs et ensuite notre objectif principal. Puis, nous terminerons avec les apports et les limites de notre recherche, ainsi que des pistes futures potentielles

Dans le cadre de cette étude, nous avons observé les interactions des jeunes sur Facebook, de manière à explorer s'ils posaient des actions liées à l'agentivité épistémique, et si oui, lesquelles. Rappelons que l'agentivité épistémique consiste en un pouvoir d'action qu'un sujet détient sur ses savoirs. Selon Demers et al. « l'agentivité épistémique requiert le pouvoir d'évaluer, de valider et de justifier l'adéquation à la vérité des savoirs qui lui sont proposés » (2016, p. 4). Nous n'avons repéré jusqu'à maintenant aucune étude concernant les actions liées à l'agentivité épistémique sur les médias sociaux, ainsi la nôtre serait la première à s'intéresser à l'agentivité épistémique dans un tel contexte, c'est-à-dire un contexte extérieur aux murs de l'école, dans un contexte en ligne. D'ailleurs, l'agentivité épistémique étant toujours un concept émergent, les études en éducation à ce sujet demeurent encore bien peu nombreuses (Demers et al., 2016; Elgin, 2013; Robertson, 2009; Scardamalia, 2002; Stroupe, 2014). Ainsi, nos observations servaient à tenter de poser un constat, c'est-à-dire de voir si des jeunes posent des actions liées à l'agentivité épistémique quand ils utilisent Facebook, et comment cela contribue à développer leur agentivité épistémique. Les résultats de cette étude multicas nous permettent d'abord de constater les actions déjà effectuées plus naturellement par des jeunes, ce qui offre un potentiel pour examiner les pratiques pédagogiques déployées en contexte scolaire et les ancrer dans ce qui relève de la réalité vécue par des jeunes dans leur quotidien. Ainsi, par exemple, il serait possible de reproduire un format de discussion

similaire à celui employé par Facebook, en créant un forum de discussion réservés aux élèves d'une classe. En soulevant des questions socialement vive sur ces forums et en encourageant les élèves à y participer, il serait possible pour l'enseignant d'observer les diverses actions liées à l'agentivité épistémiques réalisées par ses élèves. Enfin, il est souhaité que cela permette à terme d'identifier des façons de stimuler le développement des actions épistémiques auxquelles les jeunes ont moins recours de façon naturelle, hors des murs scolaires. Notons toutefois que le contexte sur les médias sociaux n'est pas toujours propice au déploiement d'une agentivité épistémique, puisque certains propos tenus sont irrespectueux, voir dans certains cas violents. Nous pouvons même en constater des exemples dans les cas analysés. Il est donc possible que certains jeunes puissent se sentir exclus du débat, et n'aient pas poursuivis leurs interactions.

Pour atteindre le premier objectif de cette recherche, il nous fallait dans un premier temps identifier et analyser, dans les commentaires des jeunes dans Facebook, les actions posées qui s'apparentent à l'agentivité épistémique. Nous avons ensuite deux sous-objectifs, basés sur les principaux indicateurs d'agentivité épistémique. En voici un rappel. Comme premier sous-objectif, nous avons proposé d'identifier de quelle manière les adolescents participent à la délibération collective de la validité de l'information lors de leur utilisation de Facebook, ce que nous avons pu vérifier dans nos analyses, grâce aux commentaires rédigés sous les publications. Nous avons pu identifier ce que les jeunes ayant interagi dans les cas observés posaient le plus fréquemment comme action, ce qu'ils font à l'occasion, et ce qu'ils font très peu ou pas du tout. Ensuite, comme deuxième sous-objectif, nous avons voulu déterminer les manières dont les adolescents mettent en œuvre l'information pour résoudre un problème – de nature sociale, politique, civique ou relationnelle – lors de leur utilisation de Facebook. C'est pour répondre à cet objectif que nous avons déterminé qu'il fallait que les

publications choisies pour nos cas d'analyse traitent de sujets d'actualité soulevant des questions socialement vives.

5.1 Comment les interactions des jeunes favorisent la validation des informations

Notre premier indicateur pour notre analyse en est un qui se démarque. Il se démarque par son absence relative de nos cas, en ce sens où, aux premiers abords, il n'y a pas de publications où des jeunes valident à proprement parler les informations qu'ils apportent à la conversation. Nous verrons toutefois bien, plus loin, qu'ils remettent en question l'information présentée par les autres, mais n'ont pas tendance à faire une triangulation des écrits (Boisvert et al., 2000) pour corroborer, appuyer et valider leurs propres commentaires. Ainsi, la validation serait une action dirigée vers les informations mobilisées par les autres. Robertson (2009) avance effectivement que pour développer les savoirs, il faut pouvoir les valider—même ceux que l'élève va construire par lui-même (Robertson, 2009). Pour développer leur agentivité épistémique, les élèves doivent non seulement remettre en question l'information présentée, c'est-à-dire faire preuve d'un scepticisme raisonnable à son égard, mais aussi pouvoir la valider (Demers et al., 2016). Elgin (2013) précise que pour faire preuve d'agentivité épistémique, il faut pouvoir valider les savoirs présentés par les autres, ce qu'il nous a été possible de constater à travers d'autres indicateurs, comme l'évaluation de la crédibilité d'une source. Si nos résultats ne présentent pas d'exemples de validation par les jeunes observés des informations qu'ils proposent eux-mêmes - soit parce qu'ils l'ont fait préalablement et ne le mentionnent pas ou simplement parce qu'ils présupposent la validité des informations qu'ils présentent eux-mêmes, nous pouvons constater que des jeunes questionnent la validité des informations présentées par les autres interactants et cherchent à la confronter à des éléments de validation. Nous avons pu constater cette situation notamment dans l'analyse liée à notre deuxième indicateur.

Plusieurs occurrences dans les cas analysés montrent toutefois que des jeunes procèdent à l'évaluation de la crédibilité d'une source. Il s'agit certainement d'un indicateur important menant au développement d'une agentivité épistémique. Selon Boisvert et al. (2000) « être capable de juger de la crédibilité d'une source s'avère aussi important dans l'évaluation des auteurs d'un rapport scientifique que dans l'estimation de la crédibilité d'un politicien ou d'un vendeur » (p.604). Ainsi, si des jeunes sont capables d'analyser la crédibilité des sources qui leur sont présentées, nous pouvons postuler qu'il soit possible qu'ils valident au moins à un certain degré les informations qu'ils présentent dans leurs interactions sur Facebook. À l'instar de Boisvert et al. (2000), nous constatons que des jeunes ont peu tendance à vérifier si les sources proposées sont en accord ou en désaccord avec d'autres sources proposées. Des résultats émergent toutefois quelques exemples. Dans le quatrième cas, par exemple, alors que deux interactants comparent les impacts environnementaux des régimes végétaliens, l'un valorise leur aspect écologique, alors que l'autre présente une source montrant que l'impact positif du régime végétalien est remis en cause. Toutefois, par opposition au constat de Boisvert et al. (2000), selon lequel des jeunes ont tendance à vérifier les procédures établies utilisées dans les sources analysées, nous n'avons pas constaté d'exemple de ce type dans nos analyses. Les jeunes observés ne s'attardent pas aux procédures utilisées pour obtenir les résultats dans les sources qu'ils proposent. Bien sûr, dans l'étude de Boisvert et al. (2000), les jeunes sont encadrés par un enseignant et en salle de classe, ce qui la distingue de notre étude.

Dans nos analyses, nous en sommes aussi venus au constat que l'évaluation de la crédibilité d'une source s'entrecoupe en quelque sorte avec la justifiabilité d'une source. Comme mentionné plus haut, pour démontrer la justifiabilité d'une source, Elgin (2013) propose qu'il s'agit de tenter de montrer son adéquation à la vérité (même provisoire), c'est-à-dire à la soumettre à l'épreuve des faits ou d'un critère normatif (un principe moral, par exemple, comme le droit à la vie). Robertson (2009) explique qu'en éducation, cela correspond aux situations

où l'on ne demande pas seulement à l'élève de trouver la bonne réponse, mais aussi de la justifier. Si nous constatons moins d'occurrences où les participants à la discussion cherchent à établir la justifiabilité de la source, nous constatons toutefois plusieurs exemples d'évaluation de la crédibilité de sources, ce qui nous permet de conclure que des jeunes, dans certains cas, cherchent à juger de la crédibilité de la source comme le proposent Boisvert et al. (2000).

5.1.1 Délibération collective de la validité de l'information

Les résultats permettent d'observer que la validation des informations est d'autant plus présente au sein de l'interaction entre les participants. En ce sens, les participants ont peu tendance à appuyer les informations qu'ils présentent, mais ils questionnent et remettent en question les informations présentées par les autres interactants. Le dernier cas présenté en analyse au chapitre précédent en est un bon exemple, car l'interaction entre des jeunes concerne leur examen d'écriture à venir. Ils s'entraident afin de construire leur argumentation pour formuler leur réponse à la question qui y sera posée. Ainsi, on constate qu'il y a validation des savoirs au sein de la communauté épistémique formée par des jeunes participants à l'interaction sur la publication d'Anna. Le participant membre d'une communauté épistémique doit sentir qu'il est capable de contribuer activement à la construction des savoirs, ce qui émerge des interactions dans ce cas (Elgin, 2013). Cet indicateur nous permet donc de constater que la dimension sociale de l'agentivité est présente dans nos cas, car des jeunes ont plus tendance à étayer leurs arguments quand ils sont confrontés à des interactions avec d'autres jeunes.

Ainsi, cela nous mène au 5^e indicateur analysé, soit l'élaboration de critères de validité.

Comme des jeunes remettent plus en question les informations proposées par les autres que celles qu'ils introduisent eux-mêmes dans la discussion, il serait possible de postuler qu'ils élaborent les critères de validité en groupe. Ces critères servent à déterminer la validité de la

source analysée, et sont élaborés au sein de la communauté épistémique (Demers et al., 2016). Selon Lévesque (2009) : « un critère est [...], tout ce qui facilite de manière décisive l'établissement d'une conclusion ou la prise de décisions » (p.31). Des jeunes vont alors pouvoir se servir de ces critères pour déterminer si la source qui leur est présentée est valide. C'est de cette manière que nous en venons à postuler que des jeunes ont commencé à développer leur agentivité épistémique, puisque nous avons constaté à plusieurs occasions dans nos cas que des jeunes ont élaboré des critères de validité pour analyser des informations qui leur sont présentées. Ces interactions sur les médias sociaux nous permettent donc de voir que certains savoirs, acquis à l'école ou non, sont certainement utilisés par des jeunes dans leurs interactions quotidiennes. Ainsi, Robertson (2009) explique que pour analyser le témoignage d'un autre participant, écrit ou verbal, l'apprenant va se servir de ses connaissances acquises par le passé ou d'autres sources permettant la corroboration avec les propos énoncés, ce qui pourrait représenter des critères d'analyse concernant la validité d'une source. Au cours de nos analyses, nous avons compris que l'élaboration de ces critères de validité pousse des jeunes à développer davantage leur argumentation, ce qui les incite à continuer à construire leur raisonnement, un indicateur d'agentivité qui a émergé en cours d'analyse.

5.1.2 Construire son raisonnement, un indicateur d'agentivité épistémique

Au fil de nos lectures et de nos analyses des divers cas, nous avons pu constater l'émergence d'une dimension de l'agentivité épistémique qui n'était pas initialement incluse dans notre cadre théorique, soit la construction itérative de l'argumentation. Au fil des discussions, il a été possible d'observer que les interactants s'entraidaient dans le développement de leurs opinions, de leur position. Comme l'expliquait Le Breton (cité dans Orange, 2013), les interactions sont un champ d'influences mutuelles. Ainsi, c'est bien ce qu'on a pu constater dans les interactions des jeunes dans nos cas. Leurs propos influençaient leurs réflexions et

s'adaptait au fur et à mesure avec leur argumentation. À mesure que les discussions avançaient, des jeunes développaient leur raisonnement davantage, par la réfutation, le recours aux exemples et contre-exemples, aux définitions formelles de concepts, etc. Cette dimension prise comme indicateur est l'une des plus présentes dans les cas que nous avons analysés. Toutefois, cela ne veut pas dire que les jeunes en arrivaient toujours à un consensus. Elle correspond en fait à l'une des intentions éducatives et thématiques abordées par la discipline du cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* : « exercer sa pensée critique afin de distinguer entre des faits et des opinions et construire sa représentation des réalités sociales » (MELS, 2007, p.340), sans compter que le cours de Français, langue d'enseignement (MELS, 2007) demande des élèves qu'ils portent un jugement critique sur leurs lectures, notamment en validant le propos lu, et qu'ils appuient leurs propos en élaborant des justifications et des argumentations tout en se référant à des critères pertinents. En échangeant sur Facebook, des jeunes construisent leur raisonnement d'abord parce que pour se faire comprendre par leurs pairs, ils doivent s'assurer d'articuler leurs propos de façon intelligible et convaincante. On constate plusieurs instances où des jeunes doivent reformuler leurs arguments afin de s'assurer d'être bien compris par leurs pairs. Ensuite, nous observons qu'ils construisent aussi leur raisonnement en y ajoutant des nuances, favorisées par les interventions des autres participants à la discussion. Par exemple, dans le 5^e cas, on voit que si Anna n'a pas changé d'idée à la conclusion des interactions concernant sa réponse à la question d'examen d'écriture, son propos est plus nuancé, et elle comprend maintenant mieux les arguments apportés par les autres jeunes.

Dans son mémoire de maîtrise, Lévesque (2009) étudiait le développement de la pensée critique des adolescents dans leur cours d'enseignement moral. Dans ses résultats, elle explique que pour être capables de pensée critique, les adolescents devaient d'abord acquérir des connaissances. Dans le même sens que celui de cette recherche, nos résultats montrent qu'en

effet, quand des jeunes maîtrisent le sujet, ils peuvent faire preuve de pensée critique, c'est-à-dire qu'ils jugent de la crédibilité des sources, identifient des explications et formulent des hypothèses, en plus «d'apprécier la qualité d'un argument, de développer et de défendre un point de vue, de poser des questions de clarification pertinentes, d'élaborer des conclusions crédibles et viables» (Daniel, 2015, p. 348). Bien que les discussions n'eussent lieu que sur une base volontaire, c'est-à-dire que personne ne forçait les jeunes à interagir sur les publications, il nous semble permis de supposer que les jeunes participants aux discussions avaient effectivement des connaissances antérieures à propos des sujets abordés. Toutefois, dans ses conclusions, Lévesque (2009) explique que la pensée critique doit être enseignée. Dans notre recherche, nous ne pouvons vérifier l'enseignement préalable reçu par les interactants. Ce que nous avons pu observer, c'est que lorsque le sujet les intéresse, ou les interpelle, certains jeunes manifestent de l'ouverture et participent de manière constructive à une discussion entourant une question socialement vive soulevée sur les médias sociaux. On constate quand même des commentaires plus négatifs, peu constructifs ou même violents, souvent lorsqu'une dimension plus émotive vient jouer dans l'interaction.

Ainsi, pour ce premier sous-objectif, notre constat en vient à ceci : seuls, les jeunes observés ont peu tendance à valider les informations qu'ils apportent à une discussion sur les publications Facebook. Toutefois, au sein de la communauté épistémique formée par l'interaction autour d'une publication Facebook, les jeunes ayant participé aux cas analysés contribuent au débat avec leurs connaissances, des arguments, et par l'exercice d'une pensée critique vis-à-vis des propositions amenées par leurs pairs, développant ainsi leur propre raisonnement au fil des discussions. Il est possible de conclure qu'ils vont minimalement mettre en application certaines actions liées à l'agentivité épistémique dans leurs interactions sur les médias sociaux.

5.2 Les manières dont les adolescents mobilisent l'information pour résoudre des problèmes

Dans nos analyses des cas, une autre dimension de l'agentivité épistémique se manifeste à plusieurs reprises, soit l'utilisation de sources externes, considérées valides, par les jeunes participants aux discussions. Il importe ici de préciser que les sources sont « considérées valides », car nous présumons que les interactants en les utilisant pour appuyer leurs arguments, les considèrent ainsi. Toutefois, comme nous n'avons pu être témoin de la démarche qui est entreprise par l'interactant avant de publier sa source au sein de la communauté épistémique formée par les participants à la discussion, ceci demeure une hypothèse. Ainsi, normalement, en publiant sa source, le jeune faisant preuve d'agentivité épistémique « devra s'assurer que ce qu'il propose puisse réussir l'épreuve de l'adéquation à la vérité selon les critères établis par cette communauté, tant sur le plan de la méthode d'élaboration des propositions que sur leur validité » (Demers, et al., 2016, p.3). C'est un indicateur intéressant, car il nous permet de voir qu'ici des jeunes dépassent ce qui est considéré comme une agentivité épistémique minimale, c'est-à-dire que son pouvoir se limiterait à rejeter ou à accepter les propositions et agir en conséquence (Demers, et al., 2016). On peut donc penser que les participants à l'interaction tendent vers une agentivité épistémique plus substantive (Demers et al., 2016), car ils ne font pas que valider les savoirs qui sont présentés, il arrive qu'ils tentent de produire du savoir. Bien que nous n'ayons pu observer cette dimension souvent, il nous a été possible d'observer qu'en s'appuyant sur les sources et les idées proposées par les autres, certains des jeunes en viennent à construire un raisonnement plus étoffé qu'il ne l'était avant l'interaction. Bien que dans certains cas, comme les deux premiers, on perçoit peu de changements dans les positions des jeunes, on est témoin d'efforts pour mieux exprimer leurs points de vue. De plus, on constate aussi des incidences où les participants quittent le fil de discussion avant la fin de la discussion.

De plus, il faut noter qu'une limite de la plateforme utilisée, Facebook, est qu'on ne peut citer qu'une source à la fois. Ainsi, un jeune qui voudrait appuyer ses propos par une variété de sources devraient rédiger plusieurs commentaires.

Un autre aspect intéressant du recours aux sources externes, c'est qu'il s'agit de la seule dimension de l'agentivité épistémique qui revient dans tous les cas que nous avons analysés. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'école a quelque chose à voir dans ce résultat, car les élèves doivent apprendre à appuyer leurs réflexions sur des sources, puisqu'il s'agit d'une stratégie nommée dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, dans les domaines du français langue d'enseignement, de la mathématique, de la science et de la technologie, de l'univers social et de l'éthique et de la culture religieuse (MELS, 2007). Il y a fort à parier que les programmes à l'extérieur du Québec le proposent aussi, notamment à des niveaux postsecondaires, puisque nos cas ne se limitent pas au niveau secondaire ou au Québec. La recherche de Moreau (2017) conclut que dans l'enseignement de la pensée historique en histoire, il y a certainement un lien entre l'enseignement et l'agentivité épistémique, puisque les élèves sont appelés à : « l'identification des sources, la corroboration d'informations à l'aide de sources diverses et la contextualisation d'événements historiques » (Moreau, 2017, p. 146). Dans une perspective analogue, en science, la recherche de Stroupe (2014) permet de constater qu'enseigner la science comme une pratique favoriserait le développement de l'agentivité épistémique des élèves. En éthique et culture religieuse, le mémoire de Lévesque (2009) propose un enseignement à la pensée critique qui inclut certaines actions correspondant en partie à la définition de l'agentivité épistémique sur laquelle nous nous appuyons. En somme, nous supposons que la raison pour laquelle cet indicateur est l'un de ceux qui sont les plus présents dans nos analyses provient du fait que des jeunes auraient déjà appris, dès le secondaire, l'importance de citer ses sources dans divers contextes scolaires. Bien sûr, nous nous inspirons du *Programme de formation de l'école québécoise*, mais nous nous permettons de

postuler que dans d'autres provinces ou mêmes pays, certains jeunes l'apprennent aussi, puisque les interactants dans nos cas ne sont pas tous des jeunes Québécois.

5.2.1 Mobilisation de l'information pour résoudre un problème

L'agentivité épistémique va au-delà du fait de citer les sources d'informations, elle appelle à mobiliser cette information pour résoudre des problèmes. Au-delà de trouver des sources pour appuyer leurs propos, dans la majorité des cas, nous constatons des instances où des jeunes mobilisent les informations repérées dans les sources qu'ils citent afin de proposer des solutions à divers problèmes, souvent soulevés dans la publication principale.

Il a été observé dans le premier cas que la mobilisation de l'information peut servir aux jeunes afin de construire leur définition d'un concept sur lequel ils ne trouvent pas un terrain d'entente dans la discussion. Ainsi, les sources externes considérées valides deviennent des outils permettant la formulation d'une réponse à un problème soulevé sur les médias sociaux. Cet indicateur est aussi présent dans 4 de 5 cas analysés. Dans les cas 4 et 5, des jeunes mobilisent l'information reçue notamment dans le dossier documentaire fourni par le ministère de l'Éducation pour leur examen d'écriture afin de construire leur raisonnement et de contribuer au débat sur les médias sociaux. Ainsi, on peut observer la manière dont ils se servent de l'information pour formuler des arguments et construire un raisonnement. L'information reçue leur permet de formuler des arguments concernant des questions soulevant certainement des problèmes de nature sociale et politique. En effet, un point commun des cas 3, 4 et 5, en plus de concerner les examens d'écriture de français en 5^e secondaire, réside dans le fait que les publications originales soulèvent des problématiques liées à l'environnement, aux changements climatiques et à la gestion des déchets, des sujets qui provoquent des réactions chez des jeunes qui se sentent concernés. Il est ainsi possible de postuler que leur facilité à repérer des

sources externes considérées valides pour soutenir leurs propos peut en partie provenir de leur intérêt pour le sujet abordé.

Enfin, un dernier indicateur que nous avons vu émerger au fil de nos analyses concerne la remise en question de la validité de l'information présentée. Si les interactants construisent leur raisonnement en interagissant entre eux, nous avons été témoins de certaines occurrences où des jeunes remettaient en question l'information apportée par un autre. L'information n'étant pas évaluée de la même façon par tous, et même si au départ nous supposons que les sources présentées par des jeunes sont celles qu'ils considèrent valides, cela n'empêche pas que certains autres interactants remettent en doute ces informations. Cela pousse donc les premiers utilisateurs de la source à réfléchir davantage, ou à poursuivre dans la construction de leur raisonnement, ce que nous n'avons toutefois pas constaté de façon régulière, car dans certains cas, la discussion s'arrêtait simplement après ce type d'argumentation (la remise en question de la validité de l'information). Néanmoins, cela nous permet de constater que des jeunes mettent en œuvre une autre action liée à l'agentivité épistémique, puisqu'ils n'acceptent pas d'emblée les propositions des autres. Cela nous a semblé particulièrement intéressant, même si les occurrences sont peu nombreuses, car selon Demers et al. (2016), « la remise en question de ses préconceptions, des savoirs de sens commun ou même des savoirs que tenterait de lui transmettre un enseignant ou un expert » (p.11) représente une habileté intellectuelle de haut niveau. Évidemment, dans les cas étudiés, on est plutôt témoin d'une discussion entre des jeunes, ou parfois avec des adultes, mais pas nécessairement d'un échange avec un enseignant ou un expert. Par contre, les sources dont les jeunes discutent sont émises par des experts, comme le dossier documentaire de l'examen ministériel dont il est question dans certains cas.

5.3 Les interactions des jeunes sur Facebook favorisant le développement des actions liées à l'agentivité épistémique

Ainsi, en lien avec notre objectif principal, ce que les médias sociaux nous permettent de retenir, c'est qu'à l'extérieur du cadre scolaire, des jeunes sont en mesure d'utiliser certaines stratégies s'apparentant à l'agentivité épistémique. Les recherches de Demers et al. (2016) et de Stroupe (2014) concluaient que les approches inductives offre un cadre favorable au développement d'une agentivité épistémique chez des jeunes, et plus particulièrement les élèves dans un contexte scolaire. Ces approches n'imposent pas des savoirs aux élèves, l'objectif est plutôt de les encourager à construire leurs savoirs en interaction, afin de devenir des penseurs autonomes.

Dans les médias sociaux, d'une certaine façon, certains jeunes se retrouvent dans une situation qui pourraient s'apparenter à l'approche inductive en salle de classe, en ce sens où les savoirs ne sont pas gérés ou organisés par un enseignant ou un expert. Les approches inductives sont décrites ainsi : « les approches pédagogiques inductives regroupent grand nombre d'approches et de stratégies qui cherchent à mettre l'élève au centre de ses apprentissages, c'est-à-dire qui lui confèrent un rôle prépondérant face au savoir, à son élaboration et à sa validation » (Demers, et al., 2016, p.7). Ainsi, on y constate un point commun avec les informations retrouvées dans les médias sociaux, l'individu qui y participe se retrouve devant une quantité d'informations immense.

En dépit d'un vertige possible face à cette mer d'informations, près de huit adultes de 18 à 24 ans sur dix consultaient les médias sociaux afin de s'informer de l'actualité au Québec en 2018 (Bourget et Gosselin, 2018). Comme en situation d'apprentissage inductive, l'individu confronté à l'actualité dans les médias sociaux doit mobiliser ses connaissances antérieures afin de s'assurer que la source d'informations présentée est valide et correspond à des critères établis. Ainsi, nous pouvons supposer que les médias sociaux offrent un espace permettant de

développer certaines compétences liées à l'agentivité épistémique, à condition que des critères de validité soient bien établis, et que l'information soit validée. S'il nous est impossible d'affirmer, à partir des résultats obtenus dans cette recherche, que des jeunes ont tendance à valider toutes les informations qu'ils trouvent sur internet ou sur les médias sociaux, il est toutefois possible de constater qu'ils établissent et mobilisent certains critères pour tenter d'évaluer si les informations présentées par les autres interactants sont valides. Ainsi, la question qui demeure est de savoir quelles actions pourraient être posées en salle de classe pour favoriser le développement de ces actions liées à l'agentivité épistémique afin que les élèves tendent plus vers la liberté épistémique et deviennent des penseurs autonomes. Ceci pourrait sans doute faire l'objet d'une recherche future.

Ce que l'on constate, c'est que des jeunes, même quand ils interagissent sur les médias sociaux, s'appuient sur des sources et remettent en question les informations présentées par les autres interactants. Les stratégies qu'il nous faut développer sont celles en lien avec les indicateurs qui étaient moins présents dans nos cas d'analyses, comme le fait de procéder à la validation de l'information qu'ils proposent à la discussion et de s'assurer de la justifiabilité des sources présentées. Ainsi, en salle de classe, il faudrait travailler des méthodes comme la triangulation des écrits et l'analyse des sources comme le proposent Boisvert et al. (2000). De plus, comme le propose la recherche de Demers et al. (2016), il faudrait trouver des moyens pour favoriser les approches inductives en classe, car elles s'avèrent efficaces pour le développement d'une agentivité épistémique.

Concrètement, cela pourrait se faire par l'utilisation de forums de discussion supervisés par l'enseignant, dans un contexte scolaire. Bien que ce type d'activité se distinguerait de Facebook par l'absence d'algorithme et par le fait que les sujets de discussion pourraient s'en trouver moins libres, il serait possible de reproduire des conditions plus similaires à celles observées sur les médias sociaux. Notamment, la notion du temps serait plus similaire, car dans

une discussion écrite, sur un forum ou sur Facebook, les gens ont le temps de réfléchir à leur réponse, bien plus que dans une discussion en personne.

5.3.1 Agentivité épistémique dans les médias sociaux

De plus, nos résultats nous montrent qu'à l'instar de certaines recherches visant au développement d'une pensée critique en classe dans différents domaines (Boisvert et al., 2000; Lévesque, 2009), les actions menant vers la pensée critique sont importantes sur le Web, et des jeunes en pratiquent certaines naturellement. Ainsi, ils appuient certains de leurs propos à l'aide de sources externes, ils mettent en place des critères afin de confirmer la validité de l'information et ils construisent leur raisonnement à l'aide de leurs interactions avec les autres. Sans affirmer que tous les interactants s'y rendent, nous constatons certainement que certains des interactants vont parfois faire preuve d'agentivité épistémique substantive comme celle proposée par Elgin (2013). Toutefois, en majorité, les interactions observées ne montrent pas toujours une agenvitié épistémique même minimale, car on ne peut pas, entre autres, constater de validation des informations dans les cas que nous avons analysés. Ainsi, ce que nous pouvons constater, c'est que le niveau d'intérêt pour le sujet ainsi que le niveau de connaissances préalables au sujet abordé sous la publication ont une incidence sur l'action posée par les interactants. Ainsi, les interactants très engagés, que ce soit par un sujet qui les interpellent politiquement, un sujet traitant de l'environnement ou encore lié à leur expérience scolaire, ont tendance à faire de grands efforts les menant à mettre en œuvre des actions d'agentivité épistémique substantive. Ainsi, nous pouvons postuler que pour favoriser le développement d'une agentivité épistémique en salle de classe, il faudra s'assurer que les sujets abordés avec les élèves les interpellent comme ceux retrouvés sur les médias sociaux. Ce qui nous amène à traiter de la notion de perspective située, qui est définie ainsi par Suchman (1987, cité dans Masciotra et al., 2006, p. 2) : « toute action est conçue dans son ancrage

dans une situation, en dehors de laquelle elle n'aurait pas la même signification » (p.2). Ainsi, on explique que les compétences acquises à l'école doivent prendre sens dans les expériences et les connaissances antérieures de l'apprenant. Sans contexte, le nouvel apprentissage perd son sens. Ainsi, selon Mottier Lopez (2016) il y aurait : « une relation d'indissociabilité entre les apprenants agissants et les situations sociales et culturelles qu'ils expérimentent » (p.158), ce qui nous amène au point mentionné plus haut, soit que les interactants sélectionnent des publications qui les interpellent. Ainsi, ils peuvent utiliser certaines de leurs expériences vécues pour participer activement aux discussions traitant de sujets qui réveillent chez eux un intérêt particulier.

D'ailleurs, la recherche de Robert-Mazaye et al. (2017) nous montre bien que les interactions sur les plateformes de réseaux sociaux numériques, sous-catégorie des médias sociaux où des jeunes ont la possibilité d'interagir, ces derniers ont des interactions qui les aident à prendre position et développer leur citoyenneté. Notamment, ces chercheurs postulent que : « Peu importe le mode d'interaction, ce serait à travers la communication et les échanges discursifs que les jeunes apprennent à exprimer et consolider leur position politique et citoyenne » (Robert-Mazaye et al., 2017, p. 108). Ainsi, l'interaction sur les médias sociaux aide des jeunes à s'exprimer ainsi qu'à construire leur raisonnement sur divers sujets qui les interpellent et peut être une façon de montrer qu'ils sont en mesure de développer une agentivité épistémique substantive si on les confronte à des sujets qui les interpellent plutôt qu'à des savoirs scolaires décontextualisés (voire dé-situés) qui poussent possiblement moins loin leur réflexion due à leur manque d'intérêt. L'action d'écrire un commentaire sur Facebook est volontaire, personne ne les y a obligés, ainsi on sent que l'agentivité épistémique dont ils font preuve dans nos divers cas analysés est d'autant plus authentique qu'elle n'est pas poussée par un désir de performance scolaire.

Ainsi, nous supposons que cela peut aussi faire une différence avec les résultats d'études montrant que les jeunes ont peu tendance à faire preuve de pensée critique en classe comme l'explique Daniel (2015, cité dans Demers et al., 2015). D'ailleurs, elle aussi semble suggérer dans ses conclusions que pour stimuler la pensée critique, il faut des questions ouvertes suscitant l'intérêt et la discussion.

Ainsi, nous nous permettons d'avancer à l'instar de nombreuses recherches, dont celles d'Evans (2014), de Boyd (2007), de Caron (2014), de Rundle et al. (2015) et celle Coutant et Stenger (2010), et plusieurs autres, qu'il existe un potentiel d'utilisation des médias sociaux en éducation. Même s'il demeure des craintes comme celles mentionnées par Friesen et Lowe (2012), il nous semble plus probable que des jeunes utilisent ces outils de façon plus adéquate si on les intègre dans leur éducation, plutôt que de les conserver qu'en marge du contexte scolaire. Cela n'empêche pas qu'il faut demeurer prudent, car il existe des risques lorsque des jeunes utilisent les médias sociaux, comme le montre la recherche de De Ruyver et al. (2014). Cela ne veut pas dire que Facebook serait nécessairement la plateforme à privilégier, mais en utilisant des outils comme des forums de discussion sur le portail de l'école, il serait possible de simuler l'effet des médias sociaux pour développer des activités avec les élèves.

En somme, nos résultats de recherches nous permettent de poser le constat que des jeunes sont capables dans une certaine mesure et sous certaines conditions précises de poser des actions liées à l'agentivité épistémique. Bien sûr, certaines méritent d'être développées davantage, car elles sont absentes ou peu présentes dans nos analyses, mais certaines nous montrent que lorsqu'ils se sentent interpellés, certains jeunes sont en mesure d'être des penseurs autonomes et critiques. Ils peuvent participer à la construction des savoirs et même réévaluer leur propre position lorsqu'ils participent à une discussion sur Facebook concernant un sujet qui les interpelle et qui les pousse à participer à la discussion.

5.4 Les apports et les limites de notre recherche

5.4.1 Les apports de notre recherche

Notre recherche contribue au développement d'un concept encore récent dans le domaine des sciences de l'éducation, particulièrement peu présent dans la recherche francophone, soit l'agentivité épistémique. De plus, bien que notre terrain d'observation se situe à l'extérieur des murs de l'école, notre recherche nous permettra sans doute d'éveiller de nouvelles réflexions quant à la pratique pédagogique visant le développement d'une agentivité épistémique substantive pour les élèves.

De plus, en explorant les interactions des jeunes sur les médias sociaux, notre recherche a permis de constater que des jeunes mettent en pratique des actions qu'ils ont probablement acquises en classe même lorsqu'ils se retrouvent à l'extérieur. Ainsi, notre recherche nous montre un aspect du potentiel éducatif des médias sociaux, et plus particulièrement de Facebook. Nous constatons que des jeunes participent à ces discussions de manière volontaire. Il serait donc intéressant d'explorer de quelle manière nous pourrions reproduire un contexte similaire à l'école, en commençant peut-être par offrir aux jeunes l'occasion de traiter de ces sujets par écrit, potentiellement même sous le couvert d'un certain anonymat, comme l'offrent les médias sociaux. L'idée pourrait être de tenter de reproduire l'effet des discussions sur les médias sociaux sur des plateformes scolaires, sous la supervision de l'enseignant.

Finalement, notre recherche contribue à la compréhension de l'agentivité épistémique et nous permet de cibler lesquelles de ses dimensions semblent les plus acquises par des jeunes (notamment le fait de construire son raisonnement, d'appuyer les propos par des sources externes et de participer à la mise en œuvre de l'information pour résoudre des problèmes) ainsi que celles qui nécessitent plus de travail, car elles sont peu présentes dans les actions des jeunes sur les médias sociaux (notamment la validation des informations, la justifiabilité

d'une source et la remise en question des informations). Grâce à ses informations, il nous serait possible d'élaborer des stratégies pour amener des jeunes à déployer davantage ces actions dans leurs interactions.

5.4.2 Les limites de notre recherche

Notre recherche est bien sûr affectée par certaines limites, notamment concernant les cas (certains propos qui ne sont pas pertinents sur Facebook, la diversification des cas à travers le monde et l'impossibilité de garantir l'âge des participants aux interactions à cause des paramètres de sécurité de Facebook), que nous avons déjà mentionnées dans la section méthodologie de notre recherche. Ainsi, la sélection des cas a été ardue et a présenté une limite, car nous devons nous en tenir aux pages et groupes publics. Nous avons donc probablement manqué beaucoup d'interactions intéressantes que nous aurions pu retrouver sur certains groupes privés, en plus du fait qu'il était parfois entièrement impossible d'identifier les interactants et ainsi de confirmer qu'ils s'agissaient bien de jeunes, notre population cible pour cette étude. De plus, l'algorithme de Facebook représente une limite, car il fait en sorte que la chercheuse, lorsqu'elle tentait de trouver les cas, était elle-même confronté aux limites posées par l'algorithme. De plus, les jeunes interagissent sur des publications qui apparaissent dans leur fil d'actualité, donc pour lesquelles ils ont probablement déjà un intérêt.

De plus, notre recherche ne permet pas de confirmer que des jeunes ont effectué un travail (de recherche, de validation d'informations, etc.) avant ou après leurs publications, car nous ne les avons jamais rencontrés. Nous devons uniquement nous fier au contenu de leurs commentaires, mais nous savons que dans certains cas, il y a eu une démarche sous-jacente. Par exemple, pour citer une source comme plusieurs l'ont fait, il a nécessairement fallu que des jeunes procèdent à des recherches. Ont-ils pris le temps de lire plusieurs sources différentes, ont-ils mis la première information trouvée, ont-ils vérifié certaines informations concernant

la source comme son auteur et sa crédibilité? Toutes ces informations ne nous sont pas accessibles de par la nature de notre recherche.

De plus, une autre limite importante de notre recherche, c'est l'importance de moins en moins grande que prend Facebook dans la vie des jeunes (Bourget et Gosselin, 2018), ce qui fait qu'il serait intéressant pour avoir un portrait plus global, d'observer un autre média social à l'avenir, question de comparer nos résultats et voir si des jeunes procèdent au même type d'actions sur les autres .

Finalement, le fait que notre recherche est exploratoire et que nous utilisons des concepts encore récents en recherche nous pousse à affirmer que d'autres recherches seront nécessaires pour confirmer nos résultats. Par conséquent, il faudra continuer d'observer les interactions des jeunes, à l'école et à l'extérieur de l'école, afin de voir s'ils ont toujours tendance à poser des actions liées à l'agentivité épistémique sans qu'on ne les y pousse ou qu'on ne les y oblige au travers de travaux scolaires évalués, qui influencent certainement de manière bien différente leur manière de construire leur raisonnement et de faire preuve d'agentivité épistémique.

CHAPITRE VI – CONCLUSION

Dans cette recherche, nous sommes allés observer des jeunes du deuxième cycle du secondaire et des jeunes adultes en âge de faire des études postsecondaires hors du contexte scolaire, dans leurs interactions sur Facebook, un média social permettant la discussion entre les participants (Vrignaud, 2015). En observant ces interactions des jeunes entre eux et avec des adultes d'autres tranches d'âge, nous avons le désir d'examiner dans quelle mesure les élèves appliquent des actions liées à l'agentivité épistémique quand ils interagissent sur Facebook. Cette recherche explore un terrain relativement nouveau, pouvant ouvrir la porte à de nouvelles opportunités d'aider des jeunes à construire leurs savoirs, à développer leur agentivité épistémique et à augmenter leur vigilance vis-à-vis des informations présentées dans les médias sociaux.

La première étape de notre recherche a été de trouver des situations d'actualité suscitant suffisamment l'intérêt des jeunes pour qu'ils s'arrêtent et écrivent des commentaires sous des publications sur les médias sociaux. Il faut dire qu'avec les années, ayant commencé cette quête pour des cas d'analyses en 2017, les habitudes des jeunes sur les médias sociaux ont évolué. Notamment, au début de notre recherche, Facebook était encore le média social préféré des jeunes (Vrignaud, 2015). Maintenant, il arrive au troisième rang, derrière Instagram et Snapchat (Bourget et Gosselin, 2018). Nous avons malgré tout décidé de poursuivre sur Facebook, car nous y avons retrouvé le plus de discussions sur des sujets d'actualité. D'ailleurs, la recherche de Bourget et Gosselin (2018) nous confirme que Facebook demeure un outil très utilisé par des jeunes adultes pour s'informer de l'actualité.

Bien sûr, nous étions limités dans les cas que nous pouvions analyser pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'il nous fallait des jeunes, car cette étude en éducation s'intéresse particulièrement au développement de leur agentivité épistémique. L'enjeu est que les politiques de sécurité numérique sur Facebook ont évolué, et il s'avère maintenant que la date de naissance

est une information privée, réservée aux amis de l'utilisateur. Ainsi, pour repérer des jeunes, nous avons examiné certains indices, notamment sur quel groupe se trouvait la publication. Pour certains de nos cas, les publications provenaient de groupes publics, mais précisément conçus pour réunir des jeunes. Ensuite, pour les autres, nous observions les photos de profil, les écoles mentionnées (parfois certains mentionnaient être en cours d'obtention du diplôme d'études secondaires ou encore collégiales), les dates d'inscription à Facebook, ou encore certains révélaient leur âge, leur appartenance à un certain groupe d'âge ou encore l'établissement scolaire fréquenté directement dans les commentaires qu'ils écrivaient.

Après plusieurs heures de recherche, nous avons pris des captures d'écran de 12 cas d'analyse, que nous avons préanalysés. Nous avons ensuite sélectionné les 5 cas présentant le plus de commentaires rédigés par des jeunes correspondant au groupe d'âge que nous recherchions et qui adressaient des sujets d'actualité soulevant des questions socialement vives. Grâce au logiciel Atlas TI, nous avons procédé à une analyse de nos cas sans avoir à retranscrire les commentaires des jeunes, puisque nous pouvions directement coder les images. Nous avons donc procédé à plusieurs lectures afin de repérer les actions liées à l'agentivité épistémique dans les interactions des jeunes. Ces actions devenaient nos indicateurs, et donc ce que nous recherchions dans notre analyse. Nous en avons ciblé plusieurs avant de commencer notre recherche, mais comme nous procédions à un codage ouvert de type inductif, certains indicateurs ont émergé au fil de nos analyses, comme la construction du raisonnement et la remise en question de l'information présentée.

Ainsi, afin d'en arriver à l'atteinte de nos objectifs et de voir si des jeunes sont en mesure de mettre en place certaines actions liées à l'agentivité épistémique et même à développer celle-ci dans leurs interactions sur les médias sociaux, nous avons d'abord dressé les portraits de chacun de nos cas. Ces portraits nous ont permis de faire ressortir de nombreux éléments se rapprochant de l'agentivité épistémique, nous montrant ainsi que lorsque des jeunes sont libres

de leurs actions et hors de la salle de classe, ils sont tout de même en mesure de mettre en place certaines actions liées à l'agentivité épistémique.

Au regard de ces résultats, nous considérons que l'enseignement visant à développer l'agentivité épistémique des élèves devrait permettre d'améliorer les compétences qu'ils ont déjà, comme l'utilisation des sources externes, mais devra surtout se concentrer sur des outils tels que l'on en voit dans la recherche de Boisvert et al. (2000) visant à travailler la validation des informations présentées. Ce que nous avons pu constater, c'est que des jeunes arrivent à argumenter, à appuyer leurs propos avec des sources, mais n'ont pas tendance à mettre de l'avant la manière dont ils ont validé l'information qui leur était présentée.

De plus, nos résultats nous ont permis de constater que des jeunes sont enclins à croire certaines informations lues sur les médias sociaux sans déployer d'outils pour tenter de valider ou d'infirmer les informations qui leur sont présentées, confirmant ainsi certaines craintes liées à l'utilisation des médias sociaux par des jeunes (Bueno, 2014; Vrignaud, 2015). Ainsi, une éducation axée sur des méthodes inductives (Demers, et al., 2016) pourrait permettre de favoriser le développement de l'agentivité épistémique et favoriser par le fait même une meilleure validation des informations retrouvées sur le web, notamment sur Facebook. Un autre aspect qui demeure très peu présent au regard de nos résultats, c'est la capacité des jeunes à faire état de la justifiabilité d'une source, c'est-à-dire d'arriver à justifier l'utilisation de cette dernière. En vivant en classe des expériences plaçant les élèves au centre de leurs apprentissages et en encourageant le développement des connaissances, au regard des résultats de la recherche de Demers, et al. (2016), nous supposons qu'il serait possible de travailler à mieux développer cette action liée à l'agentivité épistémique.

Ainsi, cette recherche nous permet d'entrevoir ce qu'il faudrait travailler avec des jeunes à l'école pour favoriser le développement de leur agentivité épistémique, en plus de nous permettre de comprendre leurs forces, c'est-à-dire les aspects suffisamment développés qu'ils

arrivent à mettre en œuvre à l'extérieur du cadre scolaire. Notamment, nos résultats montrent que des jeunes ont régulièrement le réflexe d'appuyer leurs propos de sources lorsqu'ils interagissent sur les médias sociaux, et nous postulons que cet apprentissage est tiré de leur expérience scolaire, puisque comme nous l'avons déjà mentionné, plusieurs domaines généraux de formation du programme de l'école québécoise, mais aussi d'autres curricula à l'extérieur du Québec, encouragent des jeunes à utiliser des sources pour appuyer leurs propos. L'originalité de cette recherche réside dans le fait d'observer la mise en œuvre d'apprentissages des jeunes à l'extérieur du contexte scolaire. Nous avons eu la chance d'observer leurs interactions dans un contexte qui leur est familier et non imposé par le milieu scolaire. Nous avons donc eu l'occasion d'être témoin d'actions liées à l'agentivité épistémique réalisée par des jeunes qui étaient entièrement libres de leurs actions. Personne ne les poussait à participer à ces discussions, ce qui nous montre qu'il y a certainement des sujets qui préoccupent des jeunes et les poussent à utiliser certaines stratégies afin de partager leurs connaissances et leurs arguments au sein de leur communauté épistémique.

Évidemment, notre recherche comporte aussi ses limites. D'abord, il y a le nombre de cas, et leur variété. Si nous analysions un plus grand nombre de cas, il est possible que nous pourrions obtenir des résultats différents concernant les indicateurs qui sont les plus présents. De plus, nous sommes limités aux interactions dans certaines langues, et donc par le fait même à certains pays, ce qui signifie que des jeunes issus d'autres systèmes d'éducation, par exemple, pourraient faire preuve de différentes compétences et nous pourrions ainsi observer des résultats différents. De plus, il existe une pléthore de sujets d'actualité, provoquant plus ou moins de passion chez les interactants, ce qui aurait aussi pu nous donner des résultats différents. Une autre limite consiste en l'évolution de l'utilisation des médias sociaux dans le temps. Plus celui-ci avance, plus la recherche nous montre que des jeunes ont tendance à

délaisser Facebook (Bourget et Gosselin, 2018), et celui-ci ne serait peut-être alors pas nécessairement le meilleur outil pour reproduire une recherche de ce type.

Finalement, nous pensons que cette recherche ouvre la porte à de nombreuses autres, concernant autant les stratégies à appliquer en classe et à l'intérieur de l'école pour le développement de l'agentivité épistémique, que l'utilisation des médias sociaux et de leur contexte ouvert pour provoquer des discussions permettant le développement de savoirs à l'extérieur des murs de l'école. Nous pensons que le concept d'agentivité épistémique mérite d'être exploré encore plus avant, notamment parce qu'une éducation à l'agentivité épistémique aidera à mener les jeunes à être des penseurs plus libres et des citoyens plus critiques du monde qui les entoure.

Références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Boisvert, J., Chené, A. et Roy, G.-R. (2000, 20000000). Le développement de la pensée critique au collégial: étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 26(3), 601-624.
- Bourget, C. et Gosselin, G. (2018). NETendances 2018. *Cefrio*, 9(5).
- Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *MacArthur foundation series on digital learning—Youth, identity, and digital media volume*, 119-142.
- Bueno, V. (2014). *Inclure l'addiction à Internet dans le DSM-V : étude de cas de la biomédicalisation des cyberdépendances* [Université de Montréal]. Érudit. <http://hdl.handle.net/1866/11538>
- Cadec, K. V. É. (2014). *L'amitié hors ligne et en ligne sur Facebook* [Université du Québec à Montréal]. Érudit. <http://www.archipel.uqam.ca/6483/>
- Caron, C. (2014). Les jeunes et l'expérience participative en ligne. *Lien social et Politiques*, (71), 13. <https://doi.org/10.7202/1024736ar>
- Carr, P. R. et Porfilio, B. J. (2009, 200904). Computers, the Media and Multicultural Education: Seeking Engagement and Political Literacy. *Intercultural Education*, 20(2), 91-107. <https://doi.org/10.1080/14675980902922200>
- Cauchie, J.-F. et Corriveau, P. (2015, 2015). La cyberintimidation à l'épreuve du milieu scolaire québécois : Regards d'intervenants sur l'irruption des nouvelles technologies à l'école. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 57(4), 503-527.
- Coutant, A. et Stenger, T. (2010). Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux socionumériques. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2010(1), 45-64. <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-1-page-45.htm>
- Coutant, A. et Stenger, T. (2012). Les médias sociaux: une histoire de participation. *Le Temps des médias*, (1), 76-86.
- Daniel, M-F. (2015) Le développement d'une pensée critique à l'école. Dans Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p.337 à 379). Éditions MultiMondes.
- Damşa, C. I., Kirschner, P. A., Andriessen, J. E., Erkens, G. et Sins, P. H. (2010). Shared epistemic agency: An empirical study of an emergent construct. *the journal of the learning sciences*, 19(2), 143-186.
- De Ruyver, B., Easton, M. et Laffineur, J. (2014). Comprendre et expliquer le rôle des nouveaux médias sociaux dans la formation de l'extrémisme violent Une recherche qualitative et quantitative.
- Demers, S. (2011). Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté: étude multicas.

- Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70. <https://doi.org/10.7202/1037913ar>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2015). *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques*. Éditions MultiMondes.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Dewey, J. (1999). *Logic: The Theory of Inquiry*, 1938.
- Downes, S. (2005). Feature: E-learning 2.0. *Elearn magazine*, 1.
- Éditeur officiel du Québec. (2018). *Loi sur l'instruction publique*. LégisQuébec. Récupéré de <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Elgin, C. Z. (2013). Epistemic agency. *Theory and Research in Education*, 11(2), 135-152.
- Emirbayer, M. et Mische, A. (1998, 199801). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Evans, C. (2014, 201409). Twitter for teaching: Can social media be used to enhance the process of learning? *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 902-915. <https://doi.org/10.1111/bjet.12099>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd. e éd.). Chenelière Éducation.
- Fricker, E. (2006). Second-hand knowledge. *Philosophy and Phenomenological Research*, 73(3), 592-618.
- Friesen, N. et Lowe, S. (2012). The questionable promise of social media for education: connective learning and the commercial imperative. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 183-194.
- Fournier-Sylvester, N. (2013). Daring to Debate: Strategies for Teaching Controversial Issues in the Classroom. *College Quarterly*, 16(3), n3.
- Gil de Zúñiga, H., Jung, N. et Valenzuela, S. (2012). Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 319-336. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01574.x>
- Giroux, P., Allard, M. P., Gagné, R., Belley, K., Hallahan Pilote, V. et Bouchard, D. (2012). *Utilisation des médias socionumériques par les jeunes de cinquième et sixième année du primaire à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay*. <https://depot.erudit.org/id/O03774dd>
- Glaserfeld, E. v., Jonnaert, P. et Masciotra, D. (2004). *Constructivisme choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld*. Presses de l'Université du Québec. <https://symbiose.uqo.ca/apps/LoginSigparb/LoginPourRessources.aspx?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=245840>
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction : (par) goffman. Trad. de l'angl. Par alain kihm*. Éditions de Minuit.

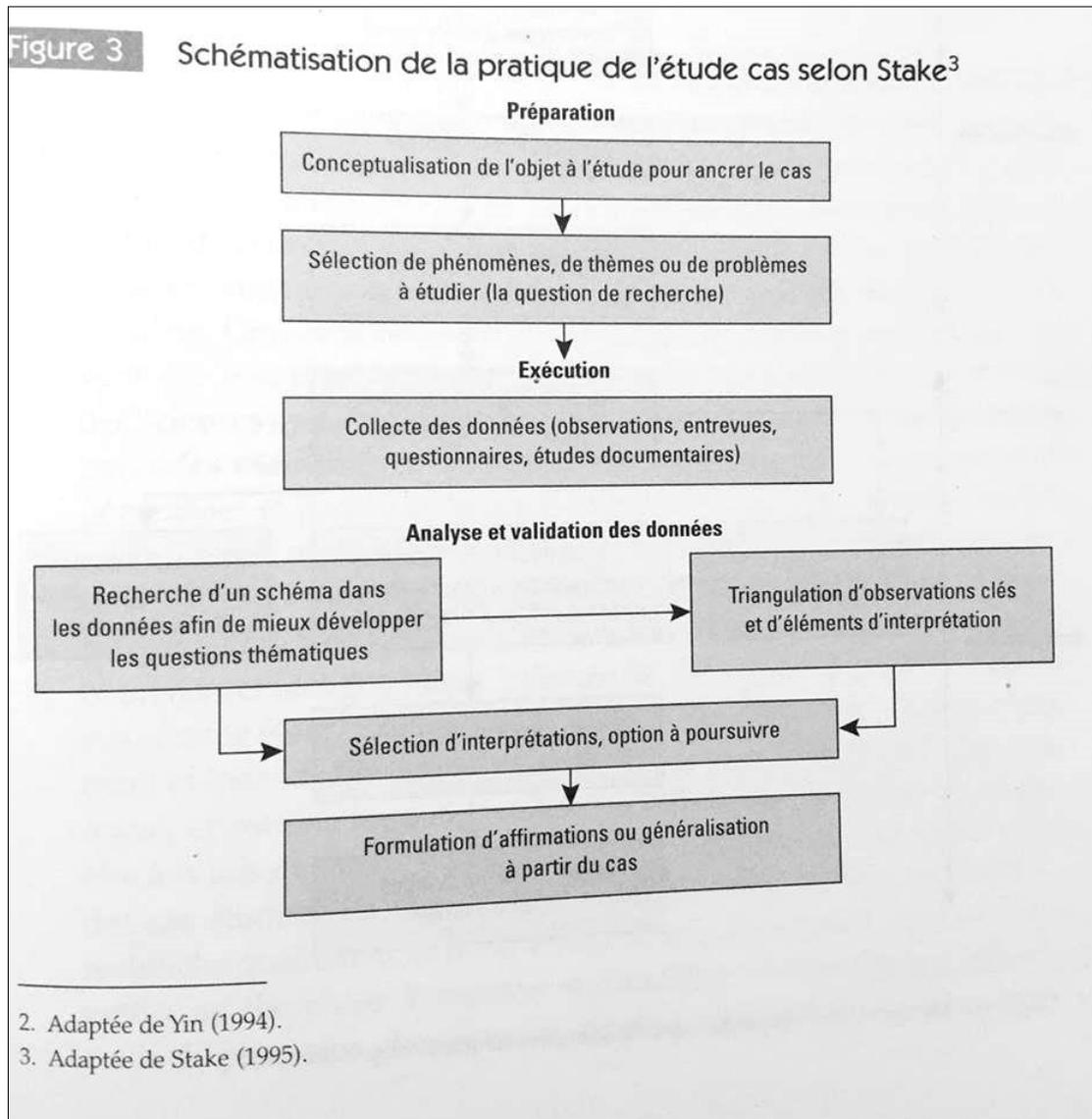
- Hübner, L. A. (2015). *Les dynamiques communicationnelles sur les pages Facebook de partis politiques : le cas des élections fédérales en Allemagne en 2013*. <http://www.archipel.uqam.ca/7085/1/M13771.pdf>
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. et Robinson, L. (2008). Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project. *John D. and Catherine T. MacArthur Foundation*.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 211-249.
- Jankowski, J. (2017). Why Gay Pride Is Not About Being Gay.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas [The case study]. *La recherche en éducation: Étapes et approches*, 229-252.
- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. [rev. et corr.].^eéd.). ERPI.
- Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1), 121-128.
- Lachaine, V. (2014). *Facebook, fil de presse musical : une étude ethnographique d'un groupe d'amateurs de musique*. <http://www.archipel.uqam.ca/6960/1/M13507.pdf>
- Latzo-Toth, G., Pastinelli, M., Gallant, N., Lacombe, S., Roberge, J. et Bélanger, A. (2017) Usages des médias sociaux et pratiques informationnelles des jeunes Québécois : le cas de Facebook pendant la grève étudiante de 2012. *Recherches sociographiques*, 58(1), 43-64, article. <https://doi.org/10.7202/1039930ar>
- Lauer, C. (2017, 30 January). Boy Scouts will allow transgender children into programs. *AP NEWS*. <https://apnews.com/article/34579943cdda48febc99c64e61e33cdb>
- Lévesque, C. (2009). *Éthique, sens moral et pensée critique chez les adolescents du secondaire à l'ère de la réforme en enseignement moral*. http://semaphore.uqar.ca/94/1/Christine_Levesque_janvier2009.pdf
- Levine, P. (2008). A public voice for youth: The audience problem in digital media and civic education.
- MacArthur Fondation (2015). Digital Media & Learning. [En ligne] À partir de <https://www.macfound.org/programs/learning/cx>
- Mao, J. (2014). Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives. *Computers in Human Behavior*, 33, 213-223.
- Marcoccia, M. et Gauducheau, N. (2007). L'analyse du rôle des smileys en production et en réception: un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques. *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne*, (10).
- Masciotra, D., Jonnaert, P. et Daviau, C. (2006). La compétence revisitée dans une perspective située. *Disponibil pe Internet (vizat 3.02. 2010)*: <http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciorta/Masciortao2.pdf>.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.^eéd.). Jossey-Bass Publishers.

- MELS (2007a). Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle, parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée. Québec, Québec : Gouvernement du Québec,. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- MELS (2007b). Programme de formation de l'école québécoise, domaine du développement de la personne : Éthique et culture religieuse. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf
- MELS (2007c). Programme de formation de l'école québécoise, domaine de l'univers social : Histoire et éducation à la citoyenneté. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-education-citoyennete-premier-cycle.pdf
- Moreau, D. (2017). Le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la pensée historique : une analyse lexicométrique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 141-178. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1042077ar>
- Mottier Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 44(2), 152-171. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039026ar>
- Myles, D. (2012). *Les usages d'un groupe Facebook en situation de deuil : une étude de cas* [Université du Québec à Montréal]. Érudit. <http://www.archipel.uqam.ca/5294/>
- O'Keeffe, G. S. et Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.
- Orange, V. (2013). *Dynamique des interactions sur un forum de discussion en ligne : l'étude d'un fil de discussion sur l'usage des médicaments à des fins de recherche de sensations* [Université du Québec à Montréal]. Érudit. <http://www.archipel.uqam.ca/5379/>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Patino, B. (2017). Pouvoirs de l'algorithme. *Médium*, 52-53(3), 173. <https://doi.org/10.3917/mediu.052.0173>
- Proulx, S., Millette, M. et Heaton, L. (2012). *Médias sociaux : enjeux pour la communication*. Presses de l'Université du Québec.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation : analyse du discours pédagogique* (1ère ed. é.). Presses universitaires de France.
- Rheingold, H. (2008). *Using Participatory Media and Public Voice to Encourage Civic Engagement*.
- Rideout, V. et Robb, M. B. (2018). *Social media, social life: Teens reveal their experiences*. San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Rideout, V. J. et Robb, M. B. (2019). *The common sense census: Media use by tweens and teens*. Common Sense Media.

- Robert-Mazaye, C., Demers, S., Boutonnet, V. et Lefrançois, D. (2017, 2017). Désengagement ou scepticisme engagé ? L'action politique et citoyenne des jeunes québécois. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 41(1), 95.
<https://doi.org/10.3917/rief.041.0095>
- Robertson, E. (2009). The epistemic aims of education. <https://doi.org/DOI:10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0002>
- Rundle, M., Weinstein, E., Gardner, H. et James, C. (2015). Doing Civics in the Digital Age: Casual, Purposeful, and Strategic Approaches to Participatory Politics.
- Scardamalia, M. (2000). Can schools enter a knowledge society. *Educational technology and the impact on teaching and learning*, 6-10.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. *Liberal education in a knowledge society*, 97, 67-98.
- Seo, H., Houston, J. B., Knight, L. A. T., Kennedy, E. J. et English, A. B. (2013). Teens' social media use and collective action. *New Media & Society*, 16(6), 883-902.
<https://doi.org/10.1177/1461444813495162>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Stroupe, D. (2014). Examining Classroom Science Practice Communities: How Teachers and Students Negotiate Epistemic Agency and Learn Science-as-Practice. *Science Education*, 98(3), 487-516. <https://doi.org/10.1002/sce.21112>
- Vrignaud, C. (2015). *Se mettre en scène sur les réseaux sociaux : le rôle de la photographie sur Facebook* [Université de Montréal]. Érudit.
<http://www.archipel.uqam.ca/7604/1/M13870.pdf>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5 édition.° éd.). SAGE.
- Zimmerman, J. et Robertson, E. (2017). *The case for contention*. University of Chicago Press.

APPENDICE

Appendice A



Appendice B- Exploration des recherches réalisées sur Facebook

<i>Titre du projet – Auteur</i>	<i>Méthodologie employée</i>	<i>Mode de collecte de données</i>
<i>Les dynamiques communicationnelles sur les pages Facebook de partis politiques : le cas des élections fédérales en Allemagne en 2013 - Hübner (2015)</i>	Étude multicas sur Facebook	Hübner (2015) a employé la méthodologie de l'observation « participante périphérique ». La participation est justifiée par le fait d'avoir « aimé » les pages Facebook des partis politiques, sans toutefois participer directement aux discussions ayant lieu dans les commentaires, ce qui en fait de l'observation périphérique. Pour analyser ses données, Hübner emploie l'analyse de contenu.
<i>Facebook, fil de presse musical : une étude ethnographique d'un groupe d'amateurs de musique - Lachaine (2014)</i>	Ethnographie auprès d'un groupe d'amateurs de musique	La collecte de donnée était réalisée en deux temps, d'abord par de l'observation participante d'un groupe sur Facebook et ensuite par des entrevues semi-dirigées. Contrairement à Hübner (2015), Lachaine a procédé à de l'observation participante active, puisqu'elle était déjà membre active du groupe Facebook préalablement à la recherche.
<i>Les usages d'un groupe Facebook en situation de deuil : une étude de cas – Myles (2012)</i>	Une étude de cas ethnographique en ligne.	Le chercheur a procédé à une observation exploratoire préalable afin de trouver le groupe qui serait étudié et pour préparer une grille de codification préalable. Ensuite, la collecte de données s'est faite conjointement à l'analyse des données. La méthode d'analyse est mixte. D'abord, il procède à une analyse quantitative où il calcule la fréquence des contenus observables, et ensuite il procède à une analyse qualitative en croisant les données à l'aide de matrices.
<i>Se mettre en scène sur les réseaux sociaux : le rôle de</i>	Ethnographie en ligne	Elle explique que la collecte de donnée et l'analyse se

<p><i>la photographie sur Facebook – Vrignaud (2015)</i></p>		<p>feront au fur et à mesure de la recherche. Elle a procédé à deux phases de collecte de données, d'abord l'observation du profil Facebook des participants et ensuite à des entrevues semi-dirigées. Contrairement aux autres méthodologies observées, Vrignaud (2015) n'étudie pas des groupes ou des pages Facebook, mais bien des profils d'individus, donc des participants qui ont accepté de participer à la recherche. Pour la première phase, soit celle de l'observation, la chercheuse emploie une grille d'observation ainsi qu'un journal de bord pour consigner ses données. Pour la deuxième phase, elle a aussi un guide d'entrevue.</p>
<p><i>L'amitié hors ligne et en ligne sur Facebook - Cadec (2014)</i></p>	<p>Ethnographie en ligne</p>	<p>La chercheuse a procédé à sa recherche en deux phases, tout comme Lachaine (2014), soit une phase d'observation suivie d'entrevues semi-dirigées. Pour l'observation, Cadec (2014) a eu recours à une grille d'observation qu'elle a rendu disponible en annexe de son mémoire.</p>

Appendice C - Captures du cas 1

 **The Telegraph** 
31 janvier · 

✓ J'aime déjà ▼ 

"I'm so grateful...they (other transgender youth) won't have to go through what my son went through."



 **Boy Scouts will allow transgender children into programmes**
TELEGRAPH.CO.UK

   144

55 commentaires 2 partages 

 **Gabriele Ganci** It's incredible at what level the world is going....
J'aime · Répondre ·  47 · 31 janvier, à 03:36

 **Dan Cove** Yeah, it's horrible that anyone would discriminate against trans youth in the first place. Good on the scouts.
J'aime · Répondre ·  5 · 31 janvier, à 12:23

 **Gabriele Ganci** Dan Cove trans and kids are two words that should not have association.... 🤔... this is horrible!
J'aime · Répondre ·  9 · 31 janvier, à 13:08

 **Tamara Raw** Wow how pathetic that you think a kid can't be trans. Please don't reproduce, ever.
J'aime · Répondre ·  5 · 31 janvier, à 14:42

 **Gabriele Ganci** Tamara Raw how pathetic you are Tamara to consider a kid can understand what is sex... thanks to make this generation of children always more and more "easy" for predators!
J'aime · Répondre ·  5 · 31 janvier, à 15:04 · Modifié

 **Tamara Raw** Kids know what sex is you moron. They also know what gender is which for your information aren't linked. Moron.
J'aime · Répondre ·  3 · 31 janvier, à 15:07

 **Gabriele Ganci** Tamara Raw ideology... only ideology... kids that know about sex they have somehow be influenced by the society... or induced to this by the spreadings of silly ideologies... and it is serious that a society promotes ideologies rather than culture... anyway this make them so vulnerable to paedophiles!
J'aime · Répondre ·  2 · 31 janvier, à 16:05 · Modifié



Toke Devantier Boisen Children understand gender from a very young age, and you can't influence it out of them. A famous example is the male child who, due to a botched circumcision, was raised as a girl, mostly because the doctor was curious. He ended up living a very tormented existence until finally transitioning back to male later in life, though still committing suicide due to trauma some years later.



https://en.wikipedia.org/wiki/David_Reimer



David Reimer - Wikipedia

David Peter Reimer (August 22, 1965 – May 4, 2004) was a Canadian man born biologically male but reassigned as a girl and raised female following medical advice and intervention after his penis was accidentally destroyed during a botched circumcision in infancy.[1]

EN.WIKIPEDIA.ORG

J'aime · Répondre · 1 février, à 08:05



Gabriele Ganci Toke Boisen oh yes of course they can be influenced... they can be dramatically influenced... don't you know, as 1 example, in brazil most of transgenders come from history of early abuse? don't you know, as another example, that children abused tend to become themselves abuser once grown? those were just few examples

J'aime · Répondre · 1 février, à 09:37 · Modifié

Appendice D - Captures du cas 2

@ Adolescent 8 juin 2017 · 🌐 Aimer la Page ⋮

"To me, Gay Pride is not about being gay; it is about being accepted as me, about being all of me — about just being Jeremy." A touching story during #pridemonth.



Why Gay Pride Is Not About Being Gay
 "That period in my life will always remain the single hardest time I've ever lived through."
 REFINERY29.COM En savoir plus

👍❤️🌈 24 k 61 commentaires 571 partages

J'aime Commenter Partager 👤

Jordan Kauffman Why is it not about being gay when it's called "GAY PRIDE"? It is
 J'aime · Répondre · 41 sem 👍❤️🌈 17
 ⤴ Masquer 27 réponses

Gabby Ventura because not everything is as literal as it sounds
 J'aime · Répondre · 41 sem 👍❤️🌈 14

Jordan Kauffman I'm sure if you ask gay kids at my school what Gay pride means, I assure you, they will say "Its about being gay"
 J'aime · Répondre · 41 sem 👍 1

Gabby Ventura Jordan Kauffman im a "gay kid" and i just went to pride this weekend and for me it was about being accepted and accepting of others and loving the people around me
 J'aime · Répondre · 41 sem 👍❤️🌈 17

Jordan Kauffman gay pride
 noun
 a sense of dignity and satisfaction in connection with the public acknowledgment of one's own homosexuality.
 J'aime · Répondre · 41 sem 👍 1

Jordan Kauffman aka being satisfied and happy with GAYNESS.
 J'aime · Répondre · 41 sem

Jordan Kauffman Showing GAYNESS
J'aime · Répondre · 41 sem

Joshua Gutierrez Man you must be fun at parties 😏
J'aime · Répondre · 41 sem 15

Meaghan Lehrer Thanks for your opinion, straight white girl.
J'aime · Répondre · 41 sem 13

Jordan Kauffman I just got my information from a dictionary.
J'aime · Répondre · 41 sem

Jordan Kauffman 😏 That must be where you get all of your answers
J'aime · Répondre · 41 sem

Gabby Ventura but there are people who go to gay pride and arent gay but are other members of the lgbt community
J'aime · Répondre · 41 sem 2

Jordan Kauffman That's because the support being gay :->
J'aime · Répondre · 41 sem

Gabby Ventura you do realize that most places that hold the event dont have it named as "gay pride" right? its just "(location) pride"
J'aime · Répondre · 41 sem 6

Jordan Kauffman Well, at least I'm not calling you an asshole, am I? Rude much?
J'aime · Répondre · 32 sem

Nick Joy I mean Jordan Kauffman you are undermining a hugely significant event for a huge portion of the world that started in order to stop the being killed for love, but no Jess Person is the one being rude... sure.
J'aime · Répondre · 32 sem

Matthew Philip cishet at they best
J'aime · Répondre · 32 sem

Jordan Kauffman Cringe
J'aime · Répondre · 32 sem

Jess Person Not cishet but thanks for playing
J'aime · Répondre · 31 sem

Jess Person Jordan? I call it as I see it. You're being seriously rude by implying that a dictionary is wrong ijust because someone is straight when it was written. That's called being an asshole
J'aime · Répondre · 31 sem

Jordan Kauffman ??? I never said that the dictionary is wrong, it's just turning into opinions. Quit being triggered. I get it, you're probably gay, and I don't agree with that. I'm criticizing the dictionary, not you. 😏
J'aime · Répondre · 31 sem

 **Jordan Kauffman** That's to identify where it is and who's celebrating it. Also, you kinda just switched the subject
J'aime · Répondre · 41 sem

 **Gabby Ventura** im not switching the subject though? the entire conversation is about what its called  2
J'aime · Répondre · 40 sem

 **Jordan Kauffman** What it means**
J'aime · Répondre · 40 sem

 **Skyler Bennett** Lmao it's just called Pride nowadays to symbolize Pride as LGBT+ it was called gay pride back when being gay was more taboo, now it's way more inclusive of non traditional sexualities and genders. Maybe get your information from actual people within the community instead of a dictionary that was probably written by straight cis people.  10
J'aime · Répondre · 36 sem · Modifié

 **Jordan Kauffman** 😞 this was last month. I'm not gonna even explain any more reasoning...  1
J'aime · Répondre · 36 sem

 **Adrielle McKinley** Because you have no more reasoning to explain
J'aime · Répondre · 33 sem

 **Jess Person** Just because a dictionary was written by a majority, doesn't make it any less correct. I see the intentions you were trying to use, but don't be a discriminatory asshole  1
J'aime · Répondre · 32 sem

Appendice E - Captures du cas 3



Olivier Audet

2 mai 2018

▼

Ok gang faut se mobiliser: J'ai fais mes calculs et vu qu'on est 62 000 élèves à faire l'examen du MELS en Secondaire 5 et qu'on a chacun 39 pages, ça fait 2 418 000 rectos à imprimer avec en moyenne un coût d'encre de 0,09 euros par page. Puisque 1 euro équivaut à 1,57 dollar canadien, ça donne 341 663,40\$ canadiens JUSTE en encre. Le coût moyen d'une feuille blanche est à 1 cent, ce qui fait un montant de 11 780\$ pour les feuilles. On peut donc dire que le gouvernement a payé 353 443,40\$ sans tous les frais reliés aux employés payés pour la conception de l'examen et les achats d'imprimantes. Fuck school.




1,1 k

260 commentaires 15 partages


J'aime


Commenter


Partager

- 

Sophie Aubé Je comprend pas comment 2 418 000 feuille à 1 cent la feuille peut donner 11 780\$ mais bon...

J'aime · Répondre · 1 ans

 2
- 

Olivier Audet Y'a 19 feuilles dans ton cahier, mais 39 pages à imprimer

J'aime · Répondre · 1 ans
- 

Olivier Audet Ça fait 62 000x19 donc 1 178 000 feuilles pis tu divises ça par 100

J'aime · Répondre · 1 ans
- 

Sophie Aubé Ahh stais pas clair ta démarche

J'aime · Répondre · 1 ans
- 

Olivier Audet Je me disais que le monde était tanné de lire des démarches fac j'ai pas continué 😂

J'aime · Répondre · 1 ans
- 

Sophie Aubé tout est maintenant plus clair 🙌

J'aime · Répondre · 1 ans

 1



Emilie Couturee Sharon N-e Coralie Enea Méghane Larivière
clairement tous les arbres, l'encre, les boites en plastique d'encre, les pets des travailleurs, donc l'augmentation d'effet de serre, puis la pollution des camions et tracteurs qui ont acheminé les arbres pour l'usine dans l'unique but de créer du papier pour des examens du ministère à propos du gaspillage et des déchets inutiles est vraiment entrain de m'éduquer à propos de l'écologie.

J'aime · Répondre · 1 ans



5



Sebastien Kayrouz J'préfère que le gouvernement débourse pour l'éducation. Ces feuilles sont sauvegardés dans nos dossiers et si ils les jètent alors ils se font recycler pour réutilisation.

Mais si c'était un shitpost
Bien joué

J'aime · Répondre · 1 ans



3

↕ Masquer 13 réponses



Olivier Audet Je suis d'accord qu'il faut investir dans l'éducation, mais je suis convaincu que l'argent devrait aller dans les services offerts aux élèves plutôt que dans les examens. La Finlande a aboli les tests du ministère et leur système d'éducation est le meilleur au monde. On sauverait beaucoup d'argent si on prenait exemple sur eux. Donc, non, ce n'était pas du shitpost, mais bien essayé.

J'aime · Répondre · 1 ans



1



Sebastien Kayrouz D'accord mais n'oublie pas que les pays scandinaves ne peuvent pas se comparer aux pays nord-américains parce que tout est différent, non seulement géologiquement mais politiquement, économiquement et qu'il y a une différence massive en population. Tu as une mauvaise corrélation dans ton argument. Ils ne sont pas les mieux éduqués dans le monde parce qu'ils ont coupés les examens du ministère, mais à cause des taxes de 33%, de la mentalité de la population et leur Histoire générale. Tout est plus difficile. C'est facile se comparer aux autres pays mais faut voir la réalité des choses. Sur ce, je crois effectivement que leur système est mieux mais ça c'est pour eux, considérant nos différences immenses que j'ai nommé.

J'aime · Répondre · 1 ans · Modifié



2



Olivier Audet Leur éducation n'est pas la meilleure au monde À CAUSE de l'abolition des examens, mais ça a prouvé qu'une éducation sans ces derniers est possible. Si c'est possible, ça signifie qu'on est capables de faire la même chose et d'ainsi sauver de l'argent.

J'aime · Répondre · 1 ans



Sebastien Kayrouz Ça ne veut pas dire ça. Tu essaies de relier deux choses qu'ils n'ont aucuns liens. Il faut considérer TOUT ce qu'ils font différemment pour pouvoir bien comparer sinon c'est inutile.

J'aime · Répondre · 1 ans



Olivier Audet Une éducation sans examens du ministère serait tout de même possible. On n'a pas à réformer tout au complet, comme on n'a pas besoin d'un dossier préparatoire de 40 pages.

J'aime · Répondre · 1 ans



Alyssa Fortier Sebastien Kayrouz tu vas clairement gagné le débat en éthique

J'aime · Répondre · 1 ans



Sebastien Kayrouz Nous pouvons être sur même terre pour dire qu'il ne faut pas 40 pages. Un site web avec tout les infos aurait été suffisant (administré sous les lois et avec un code personnel pour empêcher de divulguer l'information) & **Alyssa Fortier** non hahahaha tu boosts. Anyway c'est pas gagner le but 😊

J'aime · Répondre · 1 ans



Olivier Audet Tout le monde est gagnant dans un combat, ça nous permet de comprendre des points de vue différents 😊 Au moins on s'entend pour les 40 pages 😂

J'aime · Répondre · 1 ans



Olivier Audet *debat pas combat 😂

J'aime · Répondre · 1 ans



Gabrielle Girard Fuck you Kayrouz jte torche au débat

J'aime · Répondre · 1 ans



Mika Labelle dit s'y Kayrouz

J'aime · Répondre · 1 ans



Appendice F - Captures du cas 4



Mélodie Fontaine

3 mai · 🌐

⋮

Cher ministère de l'Éducation,

Hier, jeudi le 2 mai 2019 nous, élèves de cinquième secondaire, vous avons présenté une lettre ouverte afin de compléter notre cheminement scolaire et ainsi avoir l'obtention de notre DES. Sous des consignes strictes et précises, vous nous avez demandé de répondre à la question suivante: Peut-on s'adapter aux changements climatiques?

Aujourd'hui, nous croyons qu'il est maintenant à vous, gouvernement et hauts dirigeants de respecter les consignes et surtout, la volonté d'un peuple, d'une génération.

Examen de conscience pour le gouvernement 2019

Question:

Peut-on réellement compter sur le gouvernement du Québec dans la lutte aux changements climatiques?

- 1- Vous devez mettre l'emphase sur le mot urgence dans l'expression urgence climatique.
- 2- Vous devez, en tant que représentant d'une population diversifiée en âge, en genre et en culture représenter l'intérêt de tous et ce, même des générations futures.
- 3- Vous devez, et ce dès maintenant mettre en place des solutions concrètes face aux différents problèmes actuels ou futurs en lien aux changements climatiques.

Il est à noter que vous n'aurez droit à aucun temps supplémentaire.

Gouvernement du Québec

État d'urgence climatique




86

12 commentaires 24 partages



Maxime Bootan Faudrait arrêter d'acheter chinois/indien et autres pays qui font des dommages considérables à l'environnement ... le Québec à zéro impact sur les changements climatiques mondiaux

J'aime · Répondre · 23 sem



Mélodie Fontaine Maxime Bootan je suis totalement d'accord avec toi. Je crois cependant que nous ne pourrions mettre la faute sur les autres qu'au moment où nous saurons nous même exemplaire. Nous devons entamée un changement immédiatement. Sans être le sauveur du monde, le Québec ainsi que toutes les populations doivent faire leur part dans ce problème mondial. 😊

J'aime · Répondre · 23 sem



Maxime Bootan Mélodie Fontaine tu as raison mais dans mes voyages j'ai souvent vu du monde jeter des vidanges direct dans les rivières/océan et pourtant on fait pas ça ici 😞

J'aime · Répondre · 23 sem



Chris Fntne Maxime Bootan on jète pu de vidanges dans les rivières, mais on va en avion voir du monde jeter des affaires dans la rivière 🤔 Je veux pas donner pas de leçon, je veux juste montrer qu'on peut aussi faire notre part et que c'est pas vrai que le Québec à zéro impact.

J'aime · Répondre · 23 sem



Maxime Bootan Charles Fontaine c'est juste plate de mettre le fardeau sur la jeunesse et de les rendre anxieux avec une histoire de désastre écologique et de faire peur avec une fin du monde imminente. Tu sais qu'une bonne partie de notre recyclage fini au vidanges ? C'est le privé qui gère ça et s'il y a pas d'argent à faire ... on rempli les dépotoirs.

J'aime · Répondre · 23 sem



Maxime Devinat Mélodie Fontaine moi, je suis partiellement en désaccord. Le fait est qu'au Québec, on mange de la viande en quantités. L'enjeu de l'industrie de la viande sur le climat, sur l'environnement, sur les écosystèmes et sur la condition humaine est considérable. Je trouve que cet aspect était manquant dans les documents du ministère.

J'aime · Répondre · 23 sem



Maxime Bootan Maxime Devinat si tu crois sauver la planète en évitant de manger de la viande tu te trompes royalement ... as-tu pensé aux impacts écologiques de tout les légumes et fruits importés par bateaux et des cultures non éthiques dans les pays en voie de développement ?

J'aime · Répondre · 23 sem



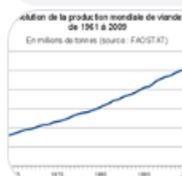
Vincent Dion Nous avons tous une part de la solution en nous. Souvent, les élections élue seulement 1 seule de ces milliers d'idée. Si nous exprimons nos idée, mais en ayant une part du pouvoir ? Ces le principe de l'Assemblée Nationale, mais les députés ne semble pas pressée de se poser sur la question.

J'aime · Répondre · 23 sem



Maxime Devinat C'est certain que l'agriculture constitue un certain problème et qu'il y aurait des mise à niveau possible. D'ailleurs savais-tu que 75% des terres agricoles sont utilisées pour nourrir les animaux? Cela est dû à une problématique de la production de viande qui est la suivante : pour produire 1 cal de viande de boeuf, il faut le nourrir de 16 calories d'origine végétale. De plus, les boeufs, émettent du méthane qui est un gaz à effet de serre 25 fois plus nocif que le CO2 selon la première source que j'ai trouvé sur internet. La consommation planétaire de viande est en augmentation et les terres nécessaires pour la produire manque. Selon l'ONU, "la déforestation induite par l'élevage est l'une des principales causes de la perte de certaines espèces animales et végétales uniques dans les forêts tropicales d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud, ainsi que de la libération de carbone dans l'atmosphère." Ceci n'est, comme tu dois t'en douter, qu'un rapide sommaire de l'enjeu de l'industrie de la viande. Je serais réellement ouvert de lire des informations en lien avec la problématique de l'importation de fruits et de légumes par bateau. En contrepartie, je te laisse un lien décrivant exhaustivement les problèmes environnementaux causés par la viande.

https://fr.wikipedia.org/.../Impact_environmental_de_l...



FR.WIKIPEDIA.ORG

Impact environnemental de l'élevage — Wikipédia



J'aime · Répondre · 23 sem



Maxime Bootan Maxime Devinat [https://e-rse.net/regime-vegan-est-pas-plus.../...](https://e-rse.net/regime-vegan-est-pas-plus.../)



E-RSE.NET

Le régime végétan n'est pas le plus écologique, selon les scientifiques



J'aime · Répondre · 23 sem

Appendice G - Captures du cas 5



Anna Kantor

1 mai 2018

Moi je pense pas qu'on peut avoir un mode de vie 0 déchet parce que : -les compagnies veulent tjrs faire plus de profit (nous faire payer leur emballage) & mettent leur emballage partout
- prend bcp de temps et les gens choisissent tjrs la facilité
- on a une production en ligne droite (créé un déchet, donc pas réutilisable) et pas en cycle (tjrs trouver une façon de réutiliser se qu'on consomme)
Est-ce que vous avez des arguments pour me contredire ou a ajouter?

25

26 commentaires

J'aime

Commenter

Partager



Alysson Turcotte Dans un texte il parlait de l'hôtel Hilton et il disait que quand elle s'est mise à recycler et composter elle a gagné 250000\$ donc ça peut être payant ...

J'aime · Répondre · 1 ans

1



Anna Kantor Le temps c'est de l'argent, si t'as le temps sa peut etre une option mais encore la, la majorité préférerait la facilité plus tôt que d'économiser 100\$ par semaine

J'aime · Répondre · 1 ans



Alysson Turcotte vu comme ça 😊

J'aime · Répondre · 1 ans

1



Maude Goutier-Massey Avec les bonnes méthodes, être zéro déchets ne prends pas nécessairement plus de temps. De plus, retourner à une mode de vie plus simpliste permet de donner un sens plus profond à on existence. Je comprend ton point plutôt monétaire, cependant, certaine personne recherche autre chose. Il y a d'ailleurs des villes comme San Francisco qui en tant que communauté vise le zéro déchet. Comme quoi, c'est possible.

J'aime · Répondre · 1 ans

3



Anna Kantor **Maude Goutier-Massey** C'est sur il peut y'avoir des solutions, mais faudrait que tout le monde s'y mette en communauté comme tu dis, pcq peut-être que si un petit groupe de personne sont plus conscients de leurs actes le problème va pas être réglé, au lieu que sa soit (j'invente) un % de dechets a 65% y va peut-être se rende a 63% Mais c'est sur que si San Francisco peut, on peut aussi mais je crois pas que présentement on pourrait regler le probleme des dechets

J'aime · Répondre · 1 ans

2



Alexandra Adams Pour les emballages, plusieurs magasins offrent maintenant la possibilité d'un sac en papier, mais les consommateurs disent souvent non et osent quand même choisir le sac en plastique, question de facilité à transporter....



J'aime · Répondre · 1 ans



Anna Kantor C'est poche, mais pk le sac de plastique existe encore? Faudrait juste l'enlever sa enlèverait bcp de problème avec juste ça, mais c'est sa, si les gens voulaient vrm éviter les dechets yaurais deja fait plus d'actions écologiques



J'aime · Répondre · 1 ans



Alexandra Adams C'est vrai! En plus il y existe d'autres moyens pour transporter ses courses, comme les sacs réutilisables. C'est vrai que ça coûte de l'argent, mais à la place de dépenser 5-10 sous pour des sacs en plastiques (qui détruisent la planète, on s'entend) pourquoi ne pas payer seulement quelques dollars pour un sac complètement écolo qui dura quasiment toute la vie...



J'aime · Répondre · 1 ans



Vince Gosselin en irlande l'augmentation des prix du sac à réduit l'utilisation de 92%

J'aime · Répondre · 1 ans



Elric Rivard Le problème des sacs réutilisables, c'est que les gens sont obligé de le transporter lorsqu'ils vont faire leurs magasinage. Cela peut-être encombrant et certaines personnes n'aiment pas ça.



J'aime · Répondre · 1 ans



Luca Garofano L'Argument économique peut être utiliser des deux bords avec tout les exemples de bénéfiques économiques du recyclage dans les textes

J'aime · Répondre · 1 ans · Modifié



Anna Kantor Ouai c'est vraiiii

J'aime · Répondre · 1 ans



Chloé Doucet On peut acheter en vrac, ça réduit le nombre de déchets et ce n'est pas plus long. Il y a aussi la possibilité de boycotter tout ce qui est surembalage et de choisir des boites de carto au lieu de prendre des sachets de plastique non-recyclable.

J'aime · Répondre · 1 ans



1



Anna Kantor Les gens boycottent mais l'aliment va pourrir, au lieu que 47% soit jeter des aliments (me semble jsu sure) alors 100% va être jeter donc ça aura fait plus de déchets

J'aime · Répondre · 1 ans



1



Sammy Noël Anna Kantor Mais si tu boycott, ils vont arrêter d'en produire. Ils vont pas continuer à fabriquer un produit qui ne se vend pas.

J'aime · Répondre · 1 ans



Anna Kantor Sammy Noël ben oui mais le temps qu'ils le sachent et qu'ils arrêtent va faire plus de gaspillage

J'aime · Répondre · 1 ans



Sammy Noël Anna Kantor Une compagnie ça produit sur des dizaines d'années. Si en un mois, les ventes chutent de 10%, la production va ralentir de 10% en deux mois et il y aura moins de déchets durant les 30 prochaines années...

J'aime · Répondre · 1 ans



Anna Kantor Sammy Noël Si tu px argumenter sur 200 mots sur ça vasy! Moi jsais que cest plus risqué pr moi

J'aime · Répondre · 1 ans



Chloé Doucet Ça va faire plus de gspillage à court terme mais il faut voir ça sur le long terme!

J'aime · Répondre · 1 ans