Revue COSSI

N° 15 | 2025
Entre sciences de l’information et de la communication et sciences cognitives : les bases d’un dialogue possible

Pour une approche socialement située de l’évaluation de l'information chez les adolescents

Jean-Marc MEUNIER *Maître de conférences*
Institut d'enseignement à distance
Paragraphe
Paris 8 University
Sophie JEHEL *Professeur des universités*
UFR Culture et Communication
Cemti
Paris 8 University

Édition électronique :
URL :
https://revue-cossi.numerev.com/articles/revue-15/3494-finalpour-une-approche-socialement-situee-de-levaluation-de-l-information-chez-les-adolescents
DOI : numerev_2765
Date de publication : 21/06/2025

This submission is licensed under **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : MEUNIER, J.-M., JEHEL, S. (2025) Pour une approche socialement située de l’évaluation de l'information chez les adolescents. *Revue COSSI*, (15).
https://doi.org/10.34745/numerev_2765

Dans cet article, nous nous intéressons à l'évaluation de l'information par les adolescents en proposant de la considérer comme une activité diagnostique mettant en jeu un ensemble de processus cognitifs, psychologiques et sociaux. Ceux-ci visent à la fois à filtrer l'information en fonction de sa pertinence, mais également à estimer sa cohérence et sa crédibilité ainsi que la confiance à accorder à la source. Cette évaluation et les processus cognitifs qu'elle engage sont indissociables de l'activité et du contexte culturel et social dans laquelle ils se déploient. L'évaluation de l'information doit ainsi être appréhendée dans une approche multidimensionnelle qui tient compte à la fois des processus cognitifs mais aussi des différences sociales qui caractérisent la réception de l'information, entendue ici comme l'ensemble des contenus médiatiques liés à l'actualité, ainsi que des dispositions singulières des individus dans leur discussion de l'information avec les autres. Nous présentons des données de l'observatoire des pratiques numériques des adolescents en Normandie (pour l'année 2023) à l'appui de ces considérations. Ces résultats sont discutés à la lumière de l'articulation entre les notions de schèmes d'activité et de régulation interpersonnelle, propres à la psychologie cognitive, et les notions d'habitus informationnels et sociaux, issus des approches sociologiques et des Sciences de l'information et de la communication (SIC).

In this article, we focus on how adolescents evaluate information, proposing to consider it as a diagnostic activity involving a set of cognitive, psychological and social processes. These processes aim both to filter information according to its relevance and to assess its consistency and credibility, as well as the trustworthiness of its source. This evaluation and the cognitive processes it involves are inseparable from the activity and the cultural and social context in which they take place. The evaluation of information must therefore be approached from a multidimensional perspective that considers both cognitive processes and the social differences that characterize the reception of information, understood here as all media content related to current events, as well as the unique dispositions of individuals in their discussion of information with others. We present data from the observatory of digital practices among adolescents in Normandy (for the year 2023) to support these considerations. These results are discussed in light of the relationship between the concepts of activity patterns and interpersonal regulation, specific to cognitive psychology, and the concepts of informational and social habitus, derived from sociological approaches and Information and Communication Sciences (ICS).

Mots-clés :
Pratiques informationnelles, Pensée critique, Évaluation de l'information, Habitus, Schèmes cognitifs, Adolescent·e

Introduction

Les fake news constituent, par l'ampleur et la rapidité de leur diffusion, un problème qui occupe de plus en plus les sciences sociales, notamment parce que l'instrumentalisation des fausses informations sur Internet a des implications dangereuses pour la démocratie contemporaine (Harsin & Richet, 2018). Développer les capacités d'évaluation de l'information constitue un enjeu éducatif important, dans un contexte où les adolescents sont placés très tôt en face d'informations venant de sources très diverses, notamment sur les réseaux socio-numériques (RSN) comme dans leurs usages peu régulés des intelligences artificielles génératives (IAg). L'étude de l'évaluation de l'information se situe à la croisée de plusieurs domaines scientifiques. Sociologie, sciences de l'information et de la communication et psychologie cognitive s'y intéressent et cherchent à identifier les facteurs et les mécanismes qui y concourent.

Issue de la psychologie et des sciences de l'éducation, la notion de pensée critique peut être définie comme un ensemble de processus cognitifs « …permettant d'évaluer la qualité épistémique des informations disponibles et de calibrer de manière cohérente notre confiance dans ces informations, en vue de prendre une décision, de se forger une opinion, d'accepter ou de rejeter une demande de manière appropriée » (Pasquinelli et al., 2020; p 61). Elle est devenue un des objectifs majeurs de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Ces processus d'évaluation de l'information sont présentés en psychologie cognitive à travers l'opposition entre un système 1, inconscient, automatique et réactif, par opposition à une pensée réflexive consciente et rationnelle caractéristique du système 2 (Kahneman & Clarinard, 2016). La mise en œuvre de ce second système relèverait des capacités de l'individu à inhiber le premier système (Houdé, 2020). Cependant, pour se déployer, le récepteur de l'information doit d'abord penser qu'il a quelque chose à évaluer et qu'il a donc une raison d'inhiber le système 1. Il faut que l'appareil psychique soit mis en alerte sur la nécessité d'évaluer. C'est le rôle des mécanismes de vigilance épistémique (Sperber et al., 2010) qui fonctionnent le plus souvent de façon automatique, voire modulaire (Mercier & Sperber, 2021). Ces mécanismes de vigilance provoquent l'étonnement, sans lequel l'évaluation de l'information n'a pas de pertinence. Les émotions jouent un rôle important dans cet éveil de l'attention (Grandjean & Scherer, 2014), ce qui conduit des psychologues à considérer que l'évaluation de l'information est soumise à des « biais » cognitifs (Pasquinelli et al., 2020).

Cet étonnement, bien que nécessaire n'est cependant pas une condition suffisante pour s'engager dans l'évaluation de l'information. Il faut que l'individu sache quoi chercher, autrement dit problématise cet étonnement, et qu'il soit en mesure de reconnaitre que l'information qu'il découvre est une réponse à cette problématique (Fabre, 2014). Il lui faut pour cela des connaissances sur la thématique du contenu à évaluer, mais il doit également pouvoir concevoir la relativité des points de vue sur les faits, ce que Kuhn (1999) appelle le positionnement épistémique, sur lequel nous reviendrons un peu plus loin.

Par ailleurs, une pensée critique ne peut se déployer que si l'individu s'autorise à douter, à interroger et à exprimer son doute (Desbiens, 1999), notamment lorsque l'information heurte les croyances religieuses et idéologiques qui sont très difficiles à surmonter, surtout lors de la réception d'images violentes, sexuelles ou haineuses (Jehel, 2018). Nous pensons que l'autorisation à douter que s'accorde le sujet repose à la fois sur des schèmes de régulation interpersonnelle et des habitus sociaux. Sans la légitimité à remettre en cause l'information, et à défaut de connaissances personnelles sur le sujet, les individus ne peuvent que se fier à l'évaluation de la cohérence du document informationnel, ou s'en remettre à un tiers de confiance : la source de l'information, le média ou le groupe social qui la véhicule (Huguet, 2018). C'est un des enjeux de l'EMI que d'acculturer les jeunes à des critères d'évaluation de l'information (Macedo-Rouet, 2022; Macedo-Rouet & Rouet, 2020). Cependant, pour comprendre ces pratiques et les obstacles que les jeunes rencontrent, il convient de les explorer conjointement dans leurs dimensions cognitives, psychologiques et sociales. C'est pourquoi nous souhaitons, dans cet article, articuler un point de vue principalement ancré en psychologie cognitive et un dialogue avec les sciences de l'information et de la communication.

Des pratiques informationnelles situées dans l'activité

Le processus psychologique d'évaluation de l'information n'est pas un jugement figé. Il évolue en fonction des buts du sujet, des contraintes de la situation et des conséquences des actions sur l'activité, d'où notre proposition de voir l'évaluation de l'information, comme un processus dynamique de diagnostic (Meunier, 2022). Ce diagnostic est « […] une activité de compréhension d'une situation, pertinente à une décision d'action. » (Hoc & Amalberti, 1994 : 179). Bien que ce modèle ait été développé pour rendre compte de situations de travail, nous pensons qu'il est pertinent pour analyser les situations d'évaluation de l'information, car il permet de rendre compte des différents niveaux de traitement en intégrant le caractère dynamique de l'activité. Pour ces auteurs, prise de décision et diagnostic sont des processus interactifs

résultant d'un compromis entre l'effort cognitif nécessaire et l'efficacité. L'individu doit également s'assurer que l'activité conduit bien au but qu'il s'est fixé. C'est tout l'objet du contrôle de l'activité. C'est seulement parce que le sujet exerce un contrôle sur son activité, dans laquelle la qualité de l'information s'avère importante, qu'il est amené à porter un jugement sur l'information qu'il rencontre. Ce jugement est déterminé par le but de l'activité. Dans une tâche scolaire, l'évaluation de l'information peut être l'objectif prescrit, tandis que dans un débat, elle est un moyen de défendre un point de vue. Un individu peut ainsi, lors d'une recherche d'information, s'attacher davantage à la pertinence de l'information au regard de la tâche en cours qu'à sa véracité, surtout si le thème ne lui est pas familier. Cela implique qu'il n'y a pas de diagnostic unique mais plutôt des diagnostics en fonction des contraintes de la situation.

L'évaluation de l'information dépend de ce qu'on veut faire et des ressources accessibles (dans les connaissances ou dans l'écosystème) pour la vérifier. Montrer qu'on connait les critères d'évaluation de l'information lors d'une séquence d'EMI, se forger une opinion sur une problématique ou défendre un point de vue sont trois activités impliquant une évaluation de l'information, mais avec des buts très différents. Le contrôle de l'activité est prioritaire sur le diagnostic, sauf lorsque ce dernier est critique pour la poursuite de l'activité. Ainsi, dans le cas de l'activité scolaire, l'évaluation de l'information ne devrait pas être omise et puisqu'elle est au cœur des exigences académiques. L'évaluation de l'information revêt une importance secondaire lorsque le sujet cherche à se faire une opinion, si les éléments d'information apparaissent conformes à ses représentations. Dans le cas de l'argumentation, cette évaluation pourrait être omise si les informations corroborent le point de vue défendu, elles le seront plus rarement pour les arguments du contradicteur.

Enfin, le diagnostic n'est pas toujours une activité réactive. Il peut être anticipé lorsqu'on envisage les problèmes possibles. L'autocensure sur les RSN, les modalisations des messages destinées à mettre en avant le caractère ludique ou ironique de l'information relèvent de ce diagnostic par anticipation. Cette primauté de l'action dans le diagnostic explique pourquoi un individu peut se contenter d'une compréhension minimale de la situation si celle-ci lui permet de poursuivre son activité. Dans les exemples précédents, l'activité scolaire et l'objectif de se forger une opinion peuvent nécessiter une compréhension plus approfondie que dans le cas de l'argumentation. L'évaluation de l'information peut également prendre plus ou moins de temps en fonction des situations et ce temps n'est pas toujours disponible. Dans le cas de l'activité scolaire, le design pédagogique prévoit en général le temps nécessaire, mais lorsqu'on parcourt la presse au petit-déjeuner, lorsqu'on scrolle un fil de recommandation sur une plateforme de réseau socio-numérique ou lors d'une discussion avec des amis sur un sujet d'actualité, ce temps peut manquer. Deux paramètres déterminent ainsi le type et le niveau de traitement : l'exigence de compréhension et la contrainte temporelle. Nous allons maintenant développer ces niveaux de traitement.

De la vigilance épistémique au raisonnement explicite

Le premier niveau de traitement dans le modèle de Hoc et Amalberti (1994), assimilable au système 1 de Kahneman & Clarinard (2016), est le contrôle par les automatismes. Ceux-ci sont déclenchés en général par certains contenus et peuvent être inhibés lorsqu'un évènement critique en remet en cause le déroulement ou ne produit pas le résultat attendu. Ces processus sont très rapides et souvent imperméables aux informations qui ne concernent pas les individus. A ce niveau agissent les mécanismes de vigilance émotionnelle et épistémique que nous avons évoqués précédemment. La littérature décrit également l'intervention de biais cognitifs qui impactent l'évaluation de l'information, comme le célèbre biais de confirmation à l'origine des bulles de filtre (Pariser, 2011; Boyadjian, 2020; Mercanti-Guérin, 2020) dont nous reparlerons un peu plus loin. A l'instar de l'approche duale de Kahneman & Clarinard (2016), de nombreux travaux en psychologie conçoivent la pensée critique comme l'inhibition d'une pensée intuitive, voire irrationnelle (système 1) laissant la place à un raisonnement explicite et conscient (système 2). Ce système 2 est assimilable au contrôle par les représentations de Hoc et Amalberti (1994) et à tous les mécanismes de prise de décision sur des raisonnements explicites, ainsi qu'aux tests d'hypothèses. Le terme de représentations renvoie ici à la fois à l'interprétation de la situation et aux croyances et connaissances mobilisées par le sujet. La remise en question des croyances et des connaissances dépend surtout de la détection des incohérences. Ces processus sont lents et requièrent une analyse approfondie de la situation, ainsi qu'un coût cognitif important.

Nous souhaitons ici complexifier l'analyse de la mise en œuvre d'un esprit critique en contexte social. Nous ne nions pas l'importance de ces processus de vigilance épistémique et d'évaluation consciente de l'information, mais il nous semble nécessaire de les ancrer dans les contexte sociaux et culturels pour les comprendre pleinement. D'abord parce que le système 2 n'est pas exempt de l'influence des émotions et du rôle de l'implication personnelle (Pehlivanoglu et al., 2020; Vafeiadis & Xiao, 2021), ensuite parce que le rôle des opinions dans l'évaluation de l'information n'est pas complètement clair. Certains travaux accréditent l'idée qu'un raisonnement analytique est corrélé à l'exactitude perçue et que les opinions du participant ne modèrent pas cette relation (Pennycook & Rand, 2019). D'autres études rapportent des résultats contradictoires (Bago et al., 2020). Ces divergences tiennent en partie au caractère artificiel des tâches d'évaluation proposées aux sujets, en général des tâches expérimentales répétitives de jugement sur une série d'informations. Mais c'est surtout une absence de remise en cause du présupposé d'homogénéité des sujets dans ces tâches d'évaluation et l'opérationnalisation de la notion d'opinion qui posent problème. Les notions de schèmes et d'habitus social et culturel permettraient de compléter ces approches trop abstraites du rapport à l'information et de les ancrer dans la diversité du contexte social.

Le guidage de l’activité par les schèmes

Le modèle de Hoc et Amalberti (1994) propose un niveau intermédiaire entre le contrôle de l’information par les automatismes et le contrôle par les représentations : le contrôle par les règles. Les règles sont instanciées dans une activité caractérisée par un ou plusieurs buts. Elles ont un caractère génératif, c’est-à-dire qu’elles engendrent l’activité au fur et à mesure en déterminant les actions et les prises d’information nécessaires à l’activité. Il nous parait plus juste de placer à ce niveau les schèmes d’activité comme structures englobantes des règles. Les schèmes sont des structures de représentation permettant de guider l’utilisation d’instrument et la gestion de l’activité. Pour Inhelder & Piaget (1966), les schèmes résultent de la généralisation de la structure ou de l’organisation des actions lors de la répétition de celles-ci dans des circonstances comparables. Ces processus impliquent une analyse limitée de la situation et un coût cognitif modéré avec une recherche d’information pour vérifier l’applicabilité des règles et des schèmes (assimilation). Contrairement aux automatismes, les schèmes sont susceptibles d’évolution (accommodation) en cas d’inadéquation avec la situation. Ils sont à la fois des moyens de traiter la tâche, mais aussi les retours d’information. La mise en œuvre des schèmes comporte toujours un versant productif constitué par la réalisation de la tâche elle-même, et un versant constructif qui permet de mieux comprendre la situation et éventuellement d’adapter les schèmes (Samurçay & Rabardel, 2004).

Le modèle RESOLV (Britt et al., 2022; Rouet et al., 2017) offre de bons exemples de ce que peuvent être ces schèmes appliqués à l’évaluation de l’information à travers la notion de schémas de tâche et permet d’expliquer pourquoi l’évaluation de l’information dépend à la fois du type de texte, des connaissances du sujet et de la tâche dans laquelle cette évaluation s’inscrit. Ces schèmes sont également à rapprocher de la notion de pratiques informationnelles c’est-à-dire de « […] la manière concrète d’exercer une activité d’information visant des résultats concrets sans intention d’expliquer comment le résultat a été atteint. Ce sont des procédures, des manières de faire sur et avec l’information (recherche, évaluation, exploitation, traitement, stockage, diffusion) permettant à une activité, par exemple professionnelle, de se dérouler » (Gardiès et al., 2010, p. 4).

Une évaluation de l’information socialement située

Présenter l’évaluation de l’information comme relevant seulement de processus

cognitifs abstraits et uniformes est cependant réducteur et ne permet pas de comprendre la diversité des pratiques évaluatives. Les pratiques informationnelles elles-mêmes sont largement influencées par le cadre social dans lequel elles se déploient. Elles participent à la formation des opinions. Ces dernières sont formées dans les interactions avec les différents groupes sociaux, les médias auxquels les individus s'exposent et les valeurs que l'individu a intériorisées (Desfriches Doria & Meunier, 2021). Ces valeurs sont des représentations socialement élaborées et qui conditionnent ce que le sujet considère comme des propositions acceptables, discutables ou inacceptables et constituent des habitus au sens de Bourdieu (1994). L'habitus peut être compris comme un « […] système de schèmes définissant le champ du possible et du pensable – le sens des limites – à l'intérieur d'une formation sociale, est au principe de l'intelligibilité de l'unité et de la diversité des pratiques symboliques et des idéologies. » (Bronckart et Schurmans, 2001, p. 157).

Notre proposition consiste à considérer que l'évaluation de l'information est guidée par un système de schèmes de différent niveaux : i) celui des schèmes d'activité proprement dits, que nous avons développés dans le paragraphe précédent ii) les schèmes de régulation interpersonnelle, iii) celui des pratiques informationnelles qui renvoient à la fois au positionnement épistémique des sujets et à leurs pratiques informationnelles, qui comprennent aussi leurs modalités de discuter de l'information, iv) et enfin celui des habitus sociaux.

Cette notion d'habitus est particulièrement intéressante car elle permet d'interroger la notion de biais cognitifs, notamment le biais de confirmation (Wason, 1960) que nous avons évoqué en introduction. La tendance à rechercher l'information qui confirme une hypothèse personnelle, plutôt que celle qui la contredit est considérée depuis plusieurs décennies de psychologues comme un raisonnement irrationnel. Cette analyse repose sur une vision normative du raisonnement qui consiste à considérer que la seule façon d'évaluer une hypothèse est celle de la logique formelle qui, dans le cas de l'induction, prévoit que la seule conclusion valide est l'infirmation de l'hypothèse. Une analyse approfondie de la tâche de Wason permet de montrer que l'infirmation de l'hypothèse n'est pas la seule façon de faire une induction valide (Klayman & Ha, 1987). Bien d'autres résultats aient remis en question l'interprétation des résultats de Wason en termes de biais de confirmation, en montrant par exemple que les connaissances personnelles des sujets et la situation de communication influencent leur raisonnement (Cheng & Holyoak, 1989; Wason & Johnson-Laird, 1972). Cela n'a pas empêché le succès de la notion de « biais » et son extension à bien d'autres domaines que le raisonnement. Cette approche normative a contribué à populariser le présupposé de capacités rationnelles limitées des individus cher à la théorie duale (Kahneman & Clarinard, 2016). L'argument décisif à l'encontre de leur approche vient cependant du fait que les individus cherchent très rarement à tirer une conclusion valide, c'est-à-dire logiquement incontestable. Le raisonnement, tout comme l'évaluation de l'information, s'inscrit avant tout dans une situation argumentative où le sujet doit évaluer les raisons d'adopter une conclusion nouvelle (Mercier et al., 2021) en se demandant s'il peut faire confiance à son interlocuteur, si le contenu est raisonnable et ne remet pas en cause

trop profondément ce qu'il croit savoir. Vue ainsi, la recherche, par le sujet, d'informations confirmant son point de vue est une tentative d'assimilation. Le processus initial de mise en œuvre d'un schème qui structure les représentations du sujet ne sera remis en cause (accommodation) que si l'assimilation n'est pas possible. Il s'agit donc avant tout d'un mécanisme d'adaptation et non d'un mécanisme « irrationnel ».

Des pratiques informationnelles socialement construites, en dehors de l'école

La dimension sociale des schèmes qui structurent les pratiques d'évaluation nous invite à tenir compte de l'ancrage social des pratiques informationnelles construites hors du cadre scolaire. De même que les pratiques informationnelles, les critères d'évaluation se construisent également dans le cadre familial et avec les pairs. Cela nous a conduit également à prendre en considération le rôle des relations interpersonnelles. Nous allons illustrer ces différents points à l'aide de données recueillies dans l'Observatoire des pratiques numériques des adolescents en Normandie (OPNAN). Il s'agit d'une enquête annuelle menée par les CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) dans le cadre de leur dispositif d'« Education aux écrans », qui devient à partir de 2025 « Education à la citoyenneté numérique ». Les données rapportées ici sont celles de l'enquête 2023 menée dans 45 établissements, auprès de 1303 élèves principalement entre 16 et 17 ans (89%) dont 55% de filles. L'échantillon compte 24% d'élèves inscrits en Première générale et technologique (GT) et 76% dans les filières professionnelle (Pro). Les données ont été redressées afin de respecter une proportion de 70% dans la filière GT pour la population (Jehel & Meunier, 2024).

Contrairement à une idée reçue, les adolescents sont très nombreux à s'intéresser à l'information. Ainsi, 84% des jeunes interrogés déclarent consulter la télévision et les RSN pour s'informer de l'actualité. Seuls 3% des jeunes interrogés déclarent ne pas s'y intéresser. La télévision reste pour 43% des adolescents la source principale d'information. C'est également le cas dans la population générale, où 87% des Français la consultent au moins une fois par semaine et 65% tous les jours (Dejean et al., 2021). Les adolescents disposent par ailleurs de nombreuses sources informationnelles. A cet âge, un jeune sur deux a téléchargé une application d'information sur son smartphone (47%), dont un certain nombre émanent de sites de presse. La presse en ligne comme hors ligne occupe une place non négligeable : 13% disent acheter de la presse écrite et autant disent lire des journaux gratuits (14%). Au total ils représentent 24% de l'échantillon (certains ayant les deux pratiques, 3%).
Les pratiques informationnelles sont cependant marquées par des différences sociales fortes (Boyadjian, 2022). Pour reprendre notre dernier exemple, 26% des élèves de filières GT déclarent lire la presse, ce qui est le cas de 19% des filières Professionnelles, l'écart est de 10 points entre les enfants d'ouvrier (21%) et les enfants de cadre ou chef

d’entreprise (31%). Les médias qu’ils considèrent comme leurs principales sources d’information ne diffèrent pas nettement dans notre échantillon, selon la filière. Nous relevons néanmoins une forte différence dans le niveau de confiance accordé aux médias professionnels : les élèves de Première GT accordent davantage leur confiance au journal télévisé (49%, vs 38% pour les élèves des filières Professionnelles), les élèves des filières Pro sont plus nombreux à citer les RSN comme leur source d’information de confiance (14% vs 9% pour les filières GT) ou à considérer qu’ils ne font confiance à aucune (23% vs 16%). Ces différences sont pour partie liées aux médiations parentales, qu’il s’agisse de partage de temps de visionnage, ce qui explique notamment à cet âge une forte présence de la télévision parmi les sources principales d’information, ou qu’il s’agisse des conversations en famille qui sont plus fréquentes pour les jeunes en filières GT (84%, vs 76% pour les filières Pro).

Des pratiques d’évaluation liées au profil social

En plus de l’intérêt des adolescents pour l’information, les données de l’OPNAN remettent également en cause l’idée que les pratiques d’évaluation de l’information des jeunes sont homogènes. Dans notre enquête, nous avons présenté aux élèves de Première GT ou Pro quinze critères en leur demandant ceux qui, de leur point de vue, caractérisent une fausse information. Les modalités de réponse proposées étaient « oui » ou « non » (voir tableau 1). Les réponses à ces questions ne reflètent sans doute pas les pratiques mises en œuvre au quotidien, parce que dans le flux de l’information, il est souvent difficile de faire ces vérifications (Huguet, 2018), surtout sur les RSN, mais elles nous éclairent sur ce que les adolescents considèrent comme des critères pertinents, évoqués en contexte scolaire.

Nous avons réalisé sur les réponses à ces quinze items une analyse des correspondances, puis sur les coordonnées factorielles des individus, une analyse ascendante hiérarchique pour dégager les profils de critères utilisés par les enquêtés. Trois profils se dégagent, caractérisés par des surreprésentations des réponses sur certains critères. Ces trois profils représentent 68% de la variance et peuvent être considérés comme un bon résumé des réponses. Nous rapportons le résultat de ces analyses dans le tableau 1 où nous avons signalé en gras les surreprésentations. Dans le premier profil, que nous avons appelé « Média », les adolescents tiennent plus souvent compte de la notoriété du média, de leur connaissance de l’auteur ou de l’adéquation à leurs connaissances ou opinions, un peu comme si la réputation du média ou de l’auteur constituaient pour eux les critères principaux de véracité de l’information. A contrario, dans le second profil, que nous avons baptisé « Contenu », les principaux critères sont la compétence de l’auteur et la précision ou la vérifiabilité des faits. Dans le dernier groupe, que nous avons dénommé « Cohérence », les jeunes prennent également en compte la notoriété du média, mais déclarent surtout s’attacher à la cohérence du contenu et à la citation des sources.

Tableau 1.

Observatoire 2023, Première, 1284 répondants, 19 non-réponse. Réponses à la question : « Lorsque vous vous informez sur Internet, quels éléments vous conduisent à douter de la véracité de l'information ? » Les surreprésentations sont signalées en gras. Les pourcentages sont calculés sur le total de la colonne.

	Média	Contenu	Cohérence	Total	χ^2	p
L'article n'est pas signé	18%	**54%**	21%	423	169,1	<.001
Il y a un auteur, mais je ne le connais pas	**10%**	15%	21%	167	16,6	<.001
L'auteur ne semble pas compétent pour le sujet	17%	**63%**	20%	463	273	<.001
L'auteur semble sérieux	3%	1%	**44%**	95	354,1	<.001
Le média est connu	**24%**	3%	**80%**	292	412,9	<.001
C'est un média que je consulte souvent	**9%**	2%	**62%**	161	422,2	<.001
Le titre est racoleur	5%	**44%**	19%	289	234,6	<.001
Le titre correspond au contenu	3%	2%	**56%**	118	474,4	<.001
Le texte parait cohérent	7%	3%	**72%**	172	550,6	<.001
Je ne peux pas vérifier les faits	22%	**67%**	22%	520	261,7	<.001
Il ne comporte pas de faits précis	18%	**78%**	19%	547	449,2	<.001
Les sources des informations sont citées	7%	2%	**63%**	152	466,6	<.001
Le ton humoristique de l'article	7%	**31%**	23%	244	105,6	<.001
Le propos a pour but de convaincre	5%	**26%**	29%	214	109,6	<.001
Le propos ne correspond pas à mes connaissances ou mes opinions	**16%**	28%	19%	275	26,5	<.001
Je cherche à en savoir plus sur l'auteur	**23%**	36%	31%	374	22,3	<.001
Total	604	520	160			

Les élèves de filière Pro sont proportionnellement plus nombreux dans le groupe « Média » (37% alors qu'ils représentent 30% de l'échantillon redressé) et les élèves de première GT sont surreprésentés dans le groupe « Contenu » (79% au lieu de 70% dans l'échantillon redressé). La répartition des jeunes dans ces trois profils est également liée à la catégorie socioprofessionnelles des parents (□2(8)=17.2 ; p=0.009). Les principales surreprésentations sont observées chez les enfants d'ouvriers dont un sur deux appartient au profil « Média » (49%) et les enfants de cadres dont plus d'un sur deux compose le profil « Contenu » (54%). Nous n'observons pas de surreprésentations d'une catégorie sociale dans le profil « Cohérence ». Ces caractéristiques sociales s'expliquent dans la mesure où le choix de la filière d'étude est lié à la catégorie socioprofessionnelle des parents : les enfants des classes populaires sont surreprésentés dans les filières

Professionnelles, alors que les filières GT sont socialement mixtes.

Ces trois profils sont également liés à la participation des élèves à des cours en EMI. Ceux qui n'ont pas suivi ce type de cours font plus souvent partie du profil « Média » (54%) alors qu'à l'inverse, ceux qui ont suivi un cours en EMI sont surreprésentés dans le profil « Contenu » (56%).

Le rôle des interactions sociales

Si une éducation aux critères d'évaluation de l'information constitue un levier important pour vérifier l'information (Potocki et al., 2020), les dimensions interpersonnelles et sociales de cette évaluation ne doit pas être négligées. Plusieurs études en psychologie sociale accréditent l'hypothèse qu'une confrontation à une diversité d'opinions est un moyen efficace pour suspendre le jugement et appréhender le point de vue d'autrui (Dufrasne & Philippette, 2019; Pasquinelli et al., 2020). Les études en sciences de l'information et de la communication confirment également que les pratiques informationnelles se construisent dans les interactions avec les proches dans la continuité ou la résistance avec les conceptions parentales (Jehel, 2020), notamment à travers les filtres culturels mis en œuvre dans la réception des images (Saemmer et al., 2022). Nos résultats de l'OPNAN 2023 attestent, comme nous l'avons rappelé précédemment, que les parents jouent un rôle important dans le développement des pratiques informationnelles, notamment à travers les échanges autour de l'information, particulièrement dans les milieux mixtes ou favorisés. Il s'agit d'un constat observé depuis plusieurs années. Ces différences peuvent s'expliquer par le goût des parents pour l'information. Le capital culturel, les activités professionnelles des parents facilitent les échanges sur des sujets d'actualité, comme nous l'observons davantage encore auprès des enfants de parents cadres. Le style de vérification est également lié aux discussions autour de de l'information ($\chi^2(6)=16.5$; $p=0.011$). Si ces dernières sont entretenues majoritairement avec les membres de la famille ou avec les amis, nous observons dans le profil « Cohérence » une surreprésentation des jeunes qui déclarent discuter de l'information avec des personnes qui se situent hors du cercle familial ou amical. Ces deux surreprésentations représentent à elles seules 68% du Khi-deux.

Des données récentes en psychologie suggèrent également que le style d'interaction que les individus entretiennent avec les autres pourraient affecter l'évaluation de l'information, notamment les schèmes de régulation interpersonnelle. Parmi ces schèmes, le modèle interne opérant (MIO) tient une place particulière et guide l'individu dans sa manière de percevoir son entourage et de guider ses relations avec les autres. Le MIO est lié au système d'attachement et renvoie à la manière dont les individus nouent des relations avec les autres à partir de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres (Danet & Miljkovitch, 2016; Miljkovitch & Sander, 2017). Cela permet de comprendre que certains adolescents s'ouvrent plus facilement que d'autres

à des discussions sur l'information au-delà du cercle familial et amical. Récemment, Fillatreau (2024) a étudié le rôle de l'attachement sur le partage de l'information en ligne, distinguant trois profils psychologiques : les sujets sécures, les anxieux, et les évitants. Chez les sujets sécures, plutôt confiants dans leur relation aux autres, l'impact des émotions sur le partage de l'information est médié par l'évaluation de l'information. Chez les sujets anxieux, elle a observé un effet partiel de médiation seulement pour la valence tandis qu'aucun effet de médiation n'est trouvé chez les sujets évitants.

L'étude de Hubac (2024) suggère que l'attachement pourrait être lié au positionnement épistémique (Kuhn, 1999). Cette notion que nous avons évoquée en introduction renvoie à la représentation de ce qui peut être considéré comme vrai ou faux. Ce positionnement épistémique constitue également un schème dans la mesure où il offre un cadre d'interprétation des informations. Selon Kuhn, le développement de ce positionnement définirait quatre profils de niveaux différents : i) les réalistes pour qui les assertions sont des copies du réel, ii) les absolutistes pour qui les assertions sont des faits conformes ou non à leur représentation de la réalité, iii) les multiplistes pour qui les assertions sont des opinions qui ne concernent que les locuteurs et iv) les évaluatistes pour qui les assertions sont des jugements qui peuvent faire l'objet d'une évaluation sur la base d'arguments et de preuves. L'entrée dans le dernier niveau suppose que le sujet ait confiance dans sa capacité à entrer dans un débat contradictoire, caractéristique de l'attachement sécure, ce que corroborent effectivement les résultats de Hubac. Ceci fait écho à la nécessité de s'autoriser à remettre en cause leur représentation, que nous avons évoquée plus haut (Desbiens, 1999). Il est probable que ce positionnement épistémique varie également en fonction du domaine de connaissance ou de croyance, notamment pour les croyances idéologiques ou religieuses, et donc soit lié aux habitus sociaux et culturels. Nous en avons un indice récent dans l'enquête publiée par France Stratégie (Montignac et al., 2025) qui montre un lien entre l'adhésion des jeunes aux stéréotypes de genre et l'intensité des croyances religieuses.

Discussion et implications éducatives

Nous venons d'exposer une série d'arguments à l'appui de l'idée que l'évaluation de l'information ne peut être réduite à l'inhibition d'un système automatique au profit d'un système de pensée rationnelle. Pour bien les comprendre, ces processus doivent être situés dans l'activité ordinaire, y compris dans ses dimensions culturelles et sociales. Considérer l'évaluation de l'information comme un processus de contrôle de l'activité permet de prendre en compte la variabilité de cette évaluation en fonction des circonstances et des contraintes. Considérer l'évaluation de l'information comme une activité socialement située permet de mieux comprendre l'influence des interactions et des différences sociales et de transformer le modèle d'analyse.

En nous inspirant du modèle de Hoc et Amalberti (1994) nous proposons de considérer, entre les systèmes 1 et 2, un guidage de l'évaluation de l'information par un ensemble de schèmes. Les premiers concernent l'activité elle-même, ce sont, par exemple, les schèmes qui vont permettre la consultation et la compréhension d'un document, l'identification du média et des sources et la calibration de la confiance dans l'information. Ils représentent le volet proprement cognitif de l'évaluation de l'information.

La seconde catégorie de schèmes concerne la régulation interpersonnelle. C'est grâce à eux qu'un groupe d'individus coordonne et régule les interactions pour parvenir au but commun. La gestion de débats, par exemple, nécessite de tels schèmes. Ils permettent d'organiser le lieu et le temps de débat, de considérer un thème, négocié ou imposé, et de gérer les tours de parole, éventuellement d'élaborer une proposition de synthèse intermédiaire puis la formulation d'une conclusion. Les modèles internes opérants (MIO) qui définissent le style d'attachement relèvent de ces schèmes.

Une troisième catégorie de schèmes est constituée des habitus informationnels. Ils peuvent être définis comme un « système de dispositions permettant l'accès, l'acquisition et l'utilisation de l'information. L'habitus informationnel est le résultat des expériences de la socialisation et s'inscrit dans un contexte historique et socioculturel particulier. Ces dispositions suggèrent à l'individu les types d'informations qu'il est possible d'acquérir, ainsi que la possibilité d'évaluer l'utilité des différentes sources d'information » (Vivion, 2019, 54). Ces habitus regroupent à la fois les pratiques informationnelles et le positionnement épistémique.

La dernière catégorie de schème, l'habitus (Bourdieu, 1994), rend compte de l'influence du cadre social dans lequel s'inscrit toutes activités Ce cadre est particulièrement important pour appréhender la manière dont les opinons et croyances sont véhiculées socialement. En effet, il est difficile de les assimiler à de simples représentations dans la mesure où l'habitus comporte à la fois des dispositions corporelles (posture, geste) et esthétiques, mais aussi des dimensions cognitives et morales en imposant des systèmes de représentation et de valeur. L'habitus constitue un cadre à la fois structuré et structurant pour les activités physiques comme intellectuelles.

Trois implications sur le plan éducatif doivent être tirées de ce que nous venons de présenter. La première est la nécessité de dépasser une approche strictement analytique prescrivant les critères permettant de juger de la qualité épistémique d'un document. Ces critères sont certes importants, mais souvent difficiles à transférer hors du contexte scolaire. L'objectif d'une éducation à l'évaluation de l'information doit être le développement des schèmes d'activité et des habitus informationnels ce qui suppose de prendre en compte la diversité initiale des pratiques (Sahut, 2017), des valeurs qui conditionnent la confiance et de la distance aux institutions dont font partie les médias (Jehel, 2020).

La deuxième implication est la nécessité de situer les pratiques informationnelles dans

l’interaction sociale, d’abord parce que les échanges informationnels quels qu’ils soient sont intrinsèquement sociaux, ensuite parce que les échanges autour de l’information sont cruciaux dans le développement des habitus informationnels dès l’enfance et l’adolescence. Faire une place, en classe, au conflit sociocognitif peut être un moyen d’encourager la réflexion, à condition qu’il s’inscrive dans une dimension coopérative et que chacun ait la volonté et les moyens de dépasser les oppositions (Sorsana, 2003). Nous avons vu cependant précédemment que les adolescents ne sont pas égaux quant à leurs capacités relationnelles. Une voie possible pourrait consister à utiliser des pédagogies dialogiques. Dans ce type de pédagogie, l’enseignant doit « […] créer et maintenir un « espace de dialogue dans la classe, ouvert au questionnement, à la réflexion, l’explication, la justification et l’argumentation ». (Baker, 2023, p 21) en favorisant la dimension constructives des interactions argumentatives. Une tel approche a été utilisée pour provoquer la remise en cause des certitudes et l’élaboration de point de vue personnel nuancé prenant en compte un champ plus large d’argument favorisant l’évolution des opinions notamment sur des débats socio-scientifiques (Noroozi et al, 2016).

Enfin, la dernière implication consiste à favoriser une mise à distance critique des habitus sociaux en explicitant « […] le fonctionnement des industries culturelles et médiatiques, pour décrypter les utopies et les discours idéologiques agissant sur les usages et les pratiques de réception, mais aussi pour encourager des pratiques de résistance, voire d’émancipation vis-à-vis de leurs logiques de domination. » (Jehel & Saemmer, 2017, p 48).

Références

Bago, B., Rand, D. G., & Pennycook, G. (2020). Fake news, fast and slowâ¯: Deliberation reduces belief in false (but not true) news headlines. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(8), 1608-1613. https://doi.org/10.1037/xge0000729

Baker, M. (2023). Les pédagogies dialogiquesâ¯: Raisonnement, conceptualisation et argumentation (p. 21). https://telecom-paris.hal.science/hal-04321778

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l’action*. Le Seuil.

Boyadjian, J. (2020). Désinformation, non-information ou sur-informationâ¯? *Reseaux*, N° 222(4), 21-52.

Boyadjian, J. (2022). *Jeunesses connectéesâ¯: Les digital natives au prisme des inégalités socio-culturelles*. Presses Univ. Septentrion.

Britt, M. A., Durik, A., & Rouet, J.-F. (2022). Reading Contexts, Goals, and Decisionsâ¯: Text Comprehension as a Situated Activity. *Discourse Processes*, 59(5-6), 361-378. https://doi.org/10.1080/0163853X.2022.2068345

Cheng, P. W. [b1] (analytic), & Holyoak, K. J. (analytic). (1989). On the natural selection of reasoning theories (English). *Cognition*, 33(3), 285-313.

Danet, M., & Miljkovitch, R. (2016). Être soi-même sur le Netâ¯: Un facteur de risque à l'usage problématique d'Internet chez les personnes insécures. *L'Encéphale*, 42(6), 506-510. https://doi.org/10.1016/j.encep.2015.12.019

Dejean, S., Lumeau, M., Peltier, S., & Petters, L. (2021). La consommation d'informations en France:Quelle place pour la télévisionâ¯? *Réseaux*, 229(5), 43-74. https://doi.org/10.3917/res.229.0043

Desbiens, J.-P. (1999). Le développement d'une pensée critiqueâ¯: Un défi éducatif et éthique. In L. Guilbert, J. Boisvert, & N. Ferguson (Éds.), *Enseigner et comprendre. Le développement d'une pensée critique (p. 3-15)*. Les presses de l'université Laval.

Desfriches Doria, O., & Meunier, J.-M. (2021). Eduquer à l'esprit critique avec Polemikaâ¯: Entre habitus numérique et mobilisation des émotions. H2PTM 21 Informationâ¯: Enjeux et nouveaux défis, Campus Condorcet Paris Aubervilliers.

Dufrasne, M., & Philippette, T. (2019). Les effets des «â¯bulles de filtresâ¯» ou «â¯bulles informationnellesâ¯» sur la formation des opinions. Journée d'étude pour le lancement du projet Alg-opinion. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:222942

Fabre, M. (2014). De l'étonnement au problème. *Revue Education Permanente*, 4(200), 97-105.

Fillatreau, M. (2024). Lien entre les émotions et le partage de fake News en fonction du style d'attachement des adolescents [Master thesis]. Université Paris 8.

Gardiès, C., Fabre, I., & Couzinet, V. (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication. langages, information, médiations*, 35, Article 35. https://doi.org/10.4000/edc.2241

Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2014). Chapitre 2. Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. In *Traité de psychologie des émotions (p. 51-87)*. Dunod. https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-des-emotions--9782100705344-page-51.htm

Harsin, J., & Richet, I. (2018). Un guide critique des fake newsâ¯: De la comédie à la

tragédie. *Pouvoirs*, 164(1), 99-119. https://doi.org/10.3917/pouv.164.0099

Hoc, J.-M., & Amalberti, R. (1994). Diagnostic et prise de décision dans les situations dynamiques. *Psychologie Française*, 39(2), 177-192.

Houdé, O. (2020). *L'inhibition au service de l'intelligence*. Puf. https://hal.science/hal-04048004

Hubac, C. (2024). Développement de la pensée critique à la fin de l'adolescenceâ¯: Influence de la base de sécurité et de l'attachement sur l'expansion des pratiques d'échanges informationnels et sur le positionnement épistémologique. [Master thesis]. Université Paris 8.

Huguet, P. (2018). Éléments de Psychologie des " Fake News ". *L'information d'actualité au prisme des fake news*, 201-222.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant* (3e édition). PUF.

Jehel, S. (2018). Les adolescents face aux violences numériques. Terminal. Technologie de l'information, *culture & société*, 123, Article 123. https://doi.org/10.4000/terminal.3226

Jehel, S. (2020). Défiance ou insécurité informationnelle, le rapport des adolescents à l'information journalistique. In S. Kintz (Éd.), *Décoder les fausses nouvelles et construire son information avec la bibliothèque (p. 54-68)*. Presses de l'enssib. https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.10968

Jehel, S., & Meunier, J.-M. (2024). Les pratiques informationnelles des adolescents 2023â¯: Désinformation et vérification de l'information (No. Janvier 2024; p. 26). Clémi De Facto. https://hal.science/hal-04660930/

Jehel, S., & Saemmer, A. (2017). Pour une approche de l'éducation critiqueaux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique. *TICE & Société*, Vol. 11, N° 1, Article Vol. 11, N° 1. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2251

Kahneman, D., & Clarinard, R. (2016). *Système 1 / Système 2. Les deux vitesses de la pensée*. Flammarion.

Klayman, J., & Ha, Y. W. (1987). Confirmation, disconfirmation and information in hypothesis testing. *Psychological Review*, 94, 211-218.

Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-46. https://doi.org/10.3102/0013189X028002016

Macedo-Rouet, M. (2022). *Savoir chercherâ¯: Pour une éducation à l'évaluation de l'information*. C&F Editions.

Macedo-Rouet, M., & Rouet, J.-F. (2020). La lecture de documents multiples au collègeâ¯: Peut-on enseigner l'évaluation des sources d'informationsâ¯? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 185-186, Article 185-186. https://doi.org/10.4000/pratiques.8396

Mercanti-Guérin, M. (2020). Les bulles de filtre menacent-elles les contenus RSE dans le secteur des médiasâ¯? L'exemple du changement climatique. In Post-Print (No. hal-02525299; Post-Print). HAL. https://ideas.repec.org/p/hal/journl/hal-02525299.html

Mercier, H., & Sperber, D. (2021). Chapitre 8. La raison, un module ? In *L'énigme de la raison (p. 153-175)*. Odile Jacob. https://www.cairn.info/l-enigme-de-la-raison--9782738157591-p-153.htm

Mercier, H., Sperber, D., & Gerschenfeld, A. (2021). *L'énigme de la raison*. Odile Jacob.

Meunier, J.-M. (2022, juin 23). Control levels in epistemic vigilance against Fake News. ICDF22 - International Congress On Disinformation And Fact-Checking., NOVA University of Lisbon. https://hal-cyu.archives-ouvertes.fr/hal-03800745

Miljkovitch, R., & Sander, E. (2017). *Le développement des représentationsâ¯: De la relation à la cognition*.

Montignac, M., Jolly, C., & Furic, P. (2025). Lutter contre les stéréotypes filles-garçons. Quel bilan de la décennie, quelles priorités d'ici à 2030â¯? France Stratégie. https://www.strategie.gouv.fr/publications/lutter-contre-les-stereotypes-filles-garcons-quel-bilan-de-la-decennie-quelles

Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2020). Defining and educating critical thinking (Rapport de Recherche No. ANR-18-CE28-0018; p. 295). ANR. https://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn_02939347/document

Pehlivanoglu, D., Lin, T., Chi, K., Perez, E., Polk, R., Cahill, B., Lighthall, N., & Ebner, N. C. (2020). News veracity detection among older adults during the COVID-19 pandemicâ¯: The role of analytical reasoning, mood, news consumption, and news content. *PsyArXiv*. https://doi.org/10.31234/osf.io/3kgq9

Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Lazy, not biasedâ¯: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39-50. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011

Potocki, A., de Pereyra, G., Ros, C., Macedo-Rouet, M., Stadtler, M., Salmerón, L., & Rouet, J.-F. (2020). The development of source evaluation skills during adolescenceâ¯:

Exploring different levels of source processing and their relationships. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(1), 19-59. https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1690848

Rouet, J.-F., Britt, M. A., & Durik, A. M. (2017). RESOLVâ¯: Readers' Representation of Reading Contexts and Tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200-215. https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015

Saemmer, A., Tréhondart, N., & Coquelin, L. (2022). Sur quoi se fondent nos interprétationsâ¯?â¯: Introduction à la sémiotique sociale appliquée aux images d'actualité, séries télé et sites web de médias. In *Sur quoi se fondent nos interprétationsâ¯? â¯: Introduction à la sémiotique sociale appliquée aux images d'actualité, séries télé et sites web de médias*. Presses de l'enssib. https://books.openedition.org/pressesenssib/17258

Sahut, G. (2017). L'enseignement de l'évaluation critique de l'information numériqueâ¯: Vers une prise en compte des pratiques informationnelles juvénilesâ¯? *Tic & société*, Vol. 11, N° 1, 223-248. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2321

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Éds.), *Recherches en didactique professionnelle (p. 163-180)*. Octarès.

Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus «â¯savantâ¯»â¯? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/3, Article 32/3. https://doi.org/10.4000/osp.3309

Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mercier, H., Origgi, G., & Wilson, D. (2010). Epistemic Vigilance. *Mind and Language*, 2010(25), 359-393.

Vafeiadis, M., & Xiao, A. (2021). Fake newsâ¯: How emotions, involvement, need for cognition and rebuttal evidence (story vs. informational) influence consumer reactions toward a targeted organization. *Public Relations Review*, 47(4). https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2021.102088

Vivion, M. (2019). Habitus informationnel 2.0â¯: Approche parentale et hésitation à la vaccination à l'ère d'Internet [Phd thesis, Université Laval]. https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/35420/1/35168.pdf

Wason, P. C. (1960). On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 129-140.

Wason, P. C., & Johnson-Laird, P. N. (1972). *Psychology of reasoningâ¯: Structure and content* (1973-08484-000). Harvard U. Press.